

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ»

ТЕХНОЛОГІЇ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ:
МЕТОДИЧНИЙ ПОРАДНИК

Київ
ДВНЗ «Університет менеджмент освіти»
2016

Рецензенти:

Рябова З.В.	—	доктор педагогічних наук, професор
Хриков Є.М.	—	доктор педагогічних наук, професор
Воротникова І.П.	—	кандидат педагогічних наук

Технології професійного розвитку педагогів: методичний порадник / Упорядники: Тамара Михайлівна Сорочан, Марина Іванівна Скрипник; навч.-метод. посіб.; Держ. вищ. навч. зал. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2016. – 231 с.

Сучасні зміни в професійній діяльності педагогічних працівників спонукають організаторів післядипломного навчання зацентувати особливу увагу на технологіях професійного розвитку педагогів. У методичному пораднику розкрито актуальні технології професійного розвитку педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти (технопарк, технологія науково-методичного супроводу, проекти професійного розвитку тощо). Звернено увагу на змістових характеристиках інтерактивних технологій у навчанні дорослого. На прикладах деталізовано потенціал елементів інтерактивної технології в активних методах післядипломного навчання педагогічних працівників (майстер-клас, воркшоп, дебати, тренінг, мозкова атака тощо). Наведено зразки окремих технологій професійного розвитку педагогів. Методичний порадник містить комплекс практичних завдань для організації формальної, неформальної та інформальної освіти педагогів.

Для викладачів, методистів, управлінців, слухачів курсів підвищення кваліфікації, тренерів освіти дорослих.

Рекомендовано до друку кафедрою філософії і освіти дорослих ДВНЗ

«Університет менеджмент освіти»

Схвалено науково-методичною радою

Державним вищим навчальним закладом

«Університет менеджмент освіти»

©	Т.М.Сорочан,	М.І.Скрипник,	
	Л.Т.Ніколенко,	Т.С.Кравчинська,	
	В.В.Сидоренко,	А.Б.Єрмоленко,	
	М.В.Ілляхова,	Л.Г.Горяна,	в.ю.Наумова,
	В.В.Левченко,	2016	

ЗМІСТ

Передмова		1
РОЗДІЛ 1. ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ		4
<i>(автор: Т. М. Сорочан)</i>		
1. Технопарк (Research Park) – модель розвитку та впровадження інноваційних ідей		5
1.1. Загальна характеристика поняття		5
1.2. Історія технопарків		6
1.3. Класифікація технопарків		6
1.4. Структура технопарку		7
1.5. Технопарки в Україні		8
1.6. Діяльність технопарку		8
1.7. Технопарк для освітян		9
<i>Практичні завдання</i>		10
2. Технологія науково-методичного супроводу (НМС)		10
2.1. Поняття науково-методичного супроводу		10
2.2. Характеристика технології науково-методичного супроводу		12
2.3. Інтерактивні методики науково-методичного супроводу		13
2.4. Методичний продукт		14
<i>Практичні завдання</i>		15
3. Проекти професійного розвитку		15
3.1. Проект професійного розвитку як розвивальне середовище		15
3.2. Сутність методу проектів		16
3.3. Особливості управління проектами професійного розвитку		18
3.4. Проект професійного розвитку у практиці післядипломної педагогічної освіти		18
3.5. Особливості освітнього процесу у проектах професійного розвитку		20
3.6. Особливості запровадження проектів професійного розвитку в практику післядипломної педагогічної освіти		21
<i>Практичні завдання</i>		22
4. Взаємодія у професійних мережах		22
4.1. Умови взаємодії у професійних мережах та коло		

партнерів	
4.2. Можливості створення мережевої взаємодії	22
4.3. Теоретичні основи мережевої взаємодії	24
4.4. Характеристика взаємодії в мережах	25
4.5. Види мереж	27
4.6. Мережева взаємодія як технологія професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти	27
<i>Практичні завдання</i>	31
5. Організація, яка навчається	31
5.1. Міжнародний контекст поняття	32
5.2. Теоретичні засади «Організації, яка навчається»	33
5.3. Технологія «Організація, яка навчається»	34
5.4. Способи реалізації технології	35
5.5. Умови використання технології	36
5.6. Ознаки «Організації, яка навчається»	36
<i>Практичні завдання</i>	39
6. Опорний конспект	39
6.1. Витоки технології	39
6.2. Сутність та особливості використання технології	39
<i>Практичні завдання</i>	41
<i>Рекомендована література</i>	41
РОЗДІЛ 2. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДОРΟΣЛОГО	44
<i>(автор: М. І. Скрипник)</i>	
1. Концептуалізація інтерактивних технологій післядипломного навчання	44
1.1. Стан вивчення проблеми інтерактивних технологій навчання	45
1.2. Наука про навчання дорослих у вимірах інтерактивності	46
1.3. Інтерактивні технології післядипломного навчання у контексті основних типів наукової раціональності	52
1.3.1. Символічний інтеракціонізм – основа інтерактивних технологій навчання	54
1.3.2. Ідеї гуманістичної психології для інтерактивних технологій навчання	54
1.3.4. Дослідження М. Бахтіна для розроблення теорії інтерактивних технологій	56
1.3.5. Інтерактивність навчання в умовах постнекласичного типу раціональності	58

1.3.6. Поняття «інтерактивні технології післядипломного навчання»	63
1.3.7. Інтерактивна вправа	63
1.3.8. Інтерактивний прийом навчання (інтерактивна техніка)	65
<i>Практичні завдання</i>	66
2. Елементи інтерактивної технології в активних методах навчання дорослих	66
<i>Практичні завдання</i>	68
3. Дорослий як суб'єкт післядипломного інтерактивного навчання	68
3.1. Самокерованість навчання дорослого	71
3.2. Проектування віртуального освітнього простору для інтелектуального розвитку дорослого	72
3.3. Пізнавальна діяльність педагога як дорослого учня	74
<i>Практичні завдання</i>	77
<i>Рекомендована література</i>	77
РОЗДІЛ 3. ПРИКЛАДИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНОМУ НАВЧАННІ ПЕДАГОГІВ	81
1. Воркшоп (автор: Я.Л. Катюк)	81
1.1. Поняття «воркшоп»	83
1.2. Практичні рекомендації для проведення воркшопу	84
1.3. Планування воркшопу	87
1.4. Психофізіологічні чинники динамічного навчання і теорія «семи інтелектів»	67
1.5. Рекомендації андрагогу	88
1.6. Схема планування воркшопу	89
1.7. Комунікація під час воркшопу	94
1.8. Мотивація до навчання дорослих	95
1.9. Що потрібно і не потрібно робити під час проведення воркшопу	96
1.10. План проведення воркшопу «Професійна деонтологія методиста»	97
<i>Практичні завдання</i>	102
<i>Рекомендована література...</i>	102
2. Мозковий штурм (автор: Л. Т. Ніколенко)	103

2.1. Правила мозкового штурму	103
2.2. Поради при проведенні мозкового штурму	104
2.3. Технологія мозкового штурму	104
2.4. Порядок проведення обговорення	105
2.5. Вправи для мозкового штурму	105
2.6. Мозковий штурм: Моє ставлення до змісту Державного стандарту. (в кабінеті директора школи)	107
2.7. Мозковий штурм: «Яким має бути справжній методист?»	109
<i>Практичні завдання</i>	113
<i>Рекомендована література</i>	113
3. Тренінг (автор: М. І. Скрипник)	114
3.1. Сутність тренінгу	114
3.2. Історія тренінгів	114
3.3. Методика проведення тренінгу	116
3.4. Які складові тренінгу?	116
3.5. Приклади тренінгів:	117
3.5.1. «Місія та мета в освіті: як визначати навчальні цілі?» (автор: М. І. Скрипник)	117
3.5.2. Тренінг «Мотивація професійного розвитку.....» (автор: Т. С. Кравчинська)	128
<i>Практичні завдання</i>	144
<i>Рекомендована література</i>	145
РОЗДІЛ 4 МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ	148
1. Майстер-клас як засіб для розвитку праксеологічної продуктивності науково-методичних працівників (автор: В. В. Сидоренко)	149
1.1. Поняття праксеологічної продуктивності науково- методичних працівників	150
1.2. Професійно-педагогічний досвід як джерело розвитку продуктивності дій педагогічних працівників	151
1.3. Майстерний професійний досвід і варіанти його сприйняття	152
1.4. Майстер-клас: його праксеологічна сутність, принципи трансляції	153
<i>Практичні завдання</i>	157
<i>Рекомендована література...</i>	159
2. Педагогічний коучинг як технологія професійного	159

розвитку науково-методичних працівників в просторі післядипломної освіти (автор: В. В. Сидоренко)	
2.1. Педагогічний коучинг: підходи до визначення	159
2.2. Види педагогічного коучингу	160
2.3. Педагогічний коучинг та його доцільність у післядипломній освіті	161
2.4. Організаційні й науково-методичні засади використання технології педагогічного коучингу в післядипломній освіті	163
2.4.1. Організація освітнього процесу	165
2.4.2. Методи, технології, моделі педагогічного коучингу	166
2.4.3. Організація Коучинг Школи	169
2.4.4. Етапи реалізації технології педагогічного коучингу в просторі післядипломної освіти	170
2.5. Функційні обов'язки і ролі коуча	171
<i>Практичні завдання</i>	172
<i>Рекомендована література</i>	172
3. Технологія дебатів: педагогічна практика (автор: А. Б. Єрмоленко)	173
3.1. Загальна характеристика	173
3.2. Практичні рекомендації до організації та проведення інтелектуальних змагань «Дебати»	179
<i>Практичні завдання</i>	189
<i>Рекомендована література</i>	190
4. Метод «дерево прийняття рішень» (автор: М. В. Ілляхова)	191
4.1. Поняття методу та його переваги	191
4.2. Правила побудови «дерева рішень»	193
4.3. Етапи побудови «дерева рішень»	193
4.4. Основна ідея і правило побудови	194
4.5. Вимоги до побудови «дерева цілей»	195
4.6. Значення методики побудови «дерева цілей»	198
4.7. Застосування «дерева рішень» на заняттях	198
<i>Практичні завдання</i>	198
<i>Рекомендована література...</i>	199
5. Імітаційно-ігровий підхід до екологічної освіти та виховання в системі післядипломної педагогічної освіти	

(автор: Л. Г. Горяна)	200
5.1. Потенціал імітаційно-ігрового підходу в системі післядипломної педагогічної освіти	200
5.2. Імітаційно-ігровий підхід до організації й проведення заходів здоров'язбереження	201
5.3. Методичні рекомендації до проведення семінару-тренінгу для вчителів	202
5.4. Приклади екологічних ігор (за методикою американського волонтера Катрін Хаас)	208
<i>Практичні завдання</i>	209
<i>Рекомендована література...</i>	210
6. Колективний пошук оригінальних ідей (автор: В. Ю. Наумова)	211
<i>Практичні завдання</i>	216
<i>Рекомендована література</i>	216
7. Як реалізувати акмеологічні технології в освіті дорослих (автор: В.В. Левченко)	217
7.1. Сутність поняття «акмеологічні технології»	217
7.2. Діалог в акмеологічних технологіях	219
7.3. Використання метафори як засобу акметехнологій	223
7.4. «Кейс-стаді» – інноваційна акметехнологія	223
<i>Практичні завдання</i>	225
<i>Рекомендована література...</i>	225
<i>Предметний покажчик</i>	228
<i>Короткі відомості про авторів</i>	231

Передмова

Навчально-методичний посібник є першим в Україні виданням, в якому відповідно до змісту практичної андрагогіки й освітньо-професійної програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних, педагогічних працівників повно та всебічно висвітлено технологічні аспекти їх професійного розвитку. У межах парадигми практичної андрагогіки технології професійного розвитку педагогів є доцільно відібраними та структурованими андрагогом корисні методи, техніки, вправи, завдяки яким організовується практико-орієнтовна система учіння дорослого з урахуванням їх ціннісно-цільових орієнтирів.

Посібники з андрагогіки, словники та довідники з проблем освіти дорослих не дають організаторам післядипломного педагогічного навчання відповіді на конкретні технологічні питання. Тому й запропоновано такий формат. Навчально-методичний посібник розраховано на тренерів післядипломної педагогічної освіти, для яких технології професійного розвитку педагогів – системне узагальнення результатів проектувальної діяльності андрагога, що передбачає вибір оптимального (за конкретних умов і обставин) або раціонального (за узагальнених умов і обставин) змісту та технологій післядипломного навчання.

Обізнаність андрагогів та їх компетентність у застосуванні технологій професійного розвитку актуальна в таких аспектах.

По-перше, однією із фундаментальних проблем професійної підготовки тренерів освіти дорослих є формування андрагогічної культури як системи: знань закономірностей освіти дорослих; умінь користуватися інструментарієм андрагогіки на практиці. Високий рівень професійної культури андрагога – не лише нагальна вимога освіти дорослих, оскільки від професійної культури тренерів безпосередньо залежить успішне розв’язання актуальних проблем вітчизняного освітньо-культурного розвитку, а й запит сучасного вітчизняного транзитивного, нелінійно трансформаційного суспільства на особистостей із максимумом індивідуальною активністю. За сучасних умов транзитивності¹ засвоєння педагогами масиву новітньої

¹ Висновки **транзитології** (науки що вивчає перехідні періоди): **транзиція** – трансформація, яка характеризується невизначеністю постійних змін у процесі оновлення в рамках стиснення просторово-часової сфери [Критичні пороги соціальних систем// Режим доступу: npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_ksue...Nesterenko/160.html].

інформації з проблем освітньої політики та професійного зростання педагога, весь об'єм якої розмаїтий й не піддається одразу класифікації та переробці, оптимізується завдяки організаторам освіти дорослих, які є консультантами освітньої політики, аналітиками у відборі практико-орієнтовної культурно-освітньої інформації, її адаптації за критеріями корисності для учіння дорослого з урахуванням їх ціннісно-цільових орієнтирів.

По-друге, завданнями кваліфікованого андрагога є аналіз потенціалу інтерактивних технологій навчання дорослого з метою не лише усвідомлення різниці між традиційною та інноваційною освітою, переваг останньої для суспільного поступу України, а й для співвідношення особистості дорослого, його соціально-культурної, психолого-педагогічної характеристики з інтерактивним освітнім контекстом. Саме це допомагає андрагогу розв'язати проблему формування образу, бажано-очікуваної моделі пізнавальної діяльності педагога як дорослого учня та її відповідності технологіям професійного розвитку.

По-третє, сутнісно професійна діяльність андрагога спрямовується на андрагогічну та методичну діяльність. Якщо перша (андрагогічна) потребує представлення у післядипломному навчанні педагогів прикладів інтерактивних технологій, в яких трансляція професійного досвіду поєднується із доцільними елементами інтерактивних технологій в активних методах навчання дорослих, то друга (методична) – праксеологічних порад щодо застосування конкретних інтерактивних технологій для професійного розвитку педагогів.

Цей навчально-методичний посібник написано з урахуванням вітчизняної та світової теорії і практики освіти дорослих, допоможе андрагогам одержати цілісне уявлення про технології професійного розвитку педагогів.

Транзиція є періодом засвоєння людьми масиву новітньої інформації, весь об'єм якої вони не здатні одразу переробити, тому необхідний відбір потрібної інформації та її адаптація з метою вибору варіантів розвитку. В перехідний період все втрачає свою стійкість. Свідомість окремого індивіда губить основи своєї об'єктивності. Все здається відносним, неважливим, минулим. Суспільні трансформації обертаються відсутністю чітких кордонів протистояння, немає розуміння, що чому, або хто кому повинен протистояти, тому ніби нізвідки з'являється тотальна агресія, починається війна всіх проти всіх [Шаповал О. П. Феномен транзитивності в історії суспільно-економічної думки. – Режим доступу: povyn.kpi.ua/2011-2/34-filos-Shapoval.pdf]. Найважливіша **позитивна риса** полягає в тому, що триває серйозний пошук системою альтернатив подальшого розвитку, тобто транзиція є періодом початку руху до нового аттрактора. Саме в нестабільному стані суспільства його члени демонструють свою здатність постійно генерувати нові альтернативи розвитку системи.

У *першому розділі (автор: Т. М. Сорочан)* висвітлюються питання технологій професійного розвитку педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема зосереджено увагу на таких технологіях, як: технопарк (research park); технологія науково-методичного супроводу; проекти професійного розвитку; взаємодія у професійних мережах; організація, яка навчається; опорний конспект. Актуальні аспекти інтерактивних технологій у навчанні дорослого, серед яких: концептуалізація інтерактивних технологій післядипломного навчання; поняття «інтерактивні технології післядипломного навчання»; інтерактивна вправа; елементи інтерактивної технології в активних методах навчання; дорослий як суб'єкт післядипломного інтерактивного навчання – розкрито у *другому розділі (автор: М. І. Скрипник)*. У *третьому розділі (автори: Я. Л. Катюк, Л. Т. Ніколенко, М. І. Скрипник, Т. С. Кравчинська)* наведено приклади інтерактивних технологій у післядипломному навчанні педагогів: воркшоп, мозковий штурм, тренінг. Розділ *четвертий (автори: В. В. Сидоренко, А. Б. Єрмоленко, М. В. Ілляхова, Л. Г. Горяна, В. Ю. Наумова, В. В. Левченко)* присвячено методичним порадам з: організації і проведення майстер-класу, педагогічного коучингу, інтелектуальних змагань «Дебати»; реалізації методу «дерево прийняття рішень»; застосування імітаційно-ігрового підходу до екологічної освіти та виховання в системі післядипломної педагогічної освіти; організації колективного пошуку оригінальних ідей; практичного застосування акмеологічних технологій в освіті дорослих.

Зміст матеріалу у навчально-методичному посібнику структуровано й подано як гіпертекст, за яким навчальні одиниці представлено не в лінійній послідовності, а як систему вказаних можливих переходів, зв'язків між ними. Вивчати та аналізувати таким чином матеріал можна в будь-якому порядку, утворюючи різні лінійні тексти. Для організації науково-педагогічними і педагогічними працівниками самонавчання до кожного розділу подано практичні завдання та рекомендовану літературу.

Автори щиро дякують усім, хто доброзичливо сприйняв вихід у світ посібник, зацікавлено висловив свої зауваження і побажання.

Слова нашої особливої подяки шановним рецензентам за цінні поради.

РОЗДІЛ 1.

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

- *педагогічна технологія;*
- *технопарк (Research Park): історія; класифікація; структура;*
- *технопарки в Україні;*
- *діяльність технопарку;*
- *технопарк для освітян;*
- *технологія науково-методичного супроводу (НМС): характеристика;*
- *інтерактивні методики науково-методичного супроводу;*
- *методичний продукт;*
- *проекти професійного розвитку;*
- *проект професійного розвитку у практиці післядипломної педагогічної освіти;*
- *особливості освітнього процесу у проектах професійного розвитку;*
- *взаємодія у професійних мережах: умови та можливості;*
- *теоретичні основи мережевої взаємодії*
- *характеристика взаємодії в мережах;*
- *види мереж;*
- *мережева взаємодія як технологія професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти;*
- *організація, яка навчається: міжнародний контекст поняття;*
- *теоретичні засади «Організації, яка навчається»;*
- *технологія «Організація, яка навчається»: способи, умови, ознаки;*
- *опорний конспект: витоки технології;*
- *сутність та особливості використання технології*

Педагогічна технологія – системний метод проектування та здійснення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти (за визначенням ЮНЕСКО). Аналіз цього визначення, по-перше, звертає увагу на те, що педагогічна технологія може бути представлена як педагогічна система, тобто, як взаємозв'язок мети, змісту, методів, учасників педагогічного процесу. По-друге, підкреслюється, що будь-яка педагогічна технологія призначена оптимізувати педагогічний процес з урахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів.

Суттєві ознаки педагогічної технології наведені у визначенні О. Савченко: «Педагогічна технологія – науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат». У цьому визначенні теж підкреслюється, що педагогічна технологія має завжди розглядатися як система. На відміну від попереднього прикладу, автор наводить певні етапи створення та застосування педагогічної технології, а

саме: визначення кінцевого результату, проміжних цілей, послідовності дій, що є дуже важливим для практичної роботи з педагогічними технологіями. В обох випадках зроблено акцент на технології навчання.

У системі післядипломної освіти для професійного розвитку педагогів застосовуються технології у більш широкому розумінні: як певна послідовність етапів різних видів діяльності на засадах андрагогіки, які в цілому забезпечують більш високий рівень професіоналізму (рис. 1).

1 Технопарк (Research Park) – модель розвитку та впровадження інноваційних ідей

1.1. Загальна характеристика поняття

Модернізація освіти по суті є процесом впровадження інновацій. Інноваційна діяльність у системі освіти потребує підтримки не лише адміністративної, а й змістової, технологічної. Тому важливою технологією ППО є супровід розвитку інноваційних об'єктів, надання їм ресурсів для запровадження інновацій.

У світі накопичено достатній досвід забезпечення, підтримки і розвитку інноваційної діяльності. Зокрема, цю функцію виконують технопарки.

Технопарки – це організаційні структури, які надають власні ресурси та консультаційні послуги з метою підтримки інновацій, їхньої експертизи, наукового та економічного обґрунтування, технологічної розробки та супроводу практичного запровадження. У технопарку інноваційна ідея проходить кілька етапів розвитку і втілюється в продукт (рис.2).

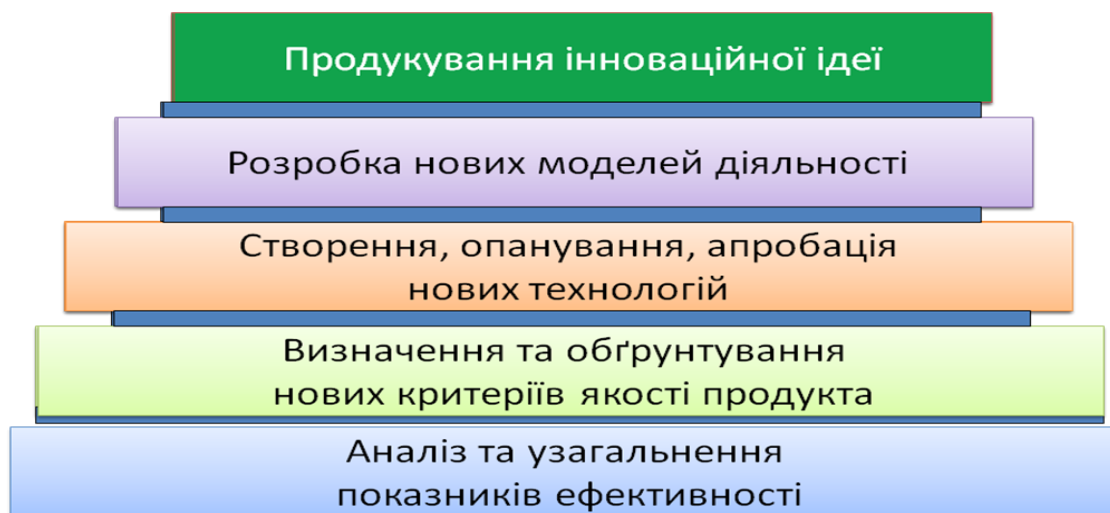


Рис. 2. Основні компоненти технопарку

Технополіси і технопарки, які створюються в світовій практиці при університетах, сприяючи утворенню наукоємного сектора у сфері високотехнологічної промисловості, формують науково-технічне ядро світового господарства. Для країн із економікою перехідного типу розвиток технополісів і технопарків може стати найважливішим важелем

стратегічного розвитку держави у різних сферах, а також створення програм стійкого розвитку, що враховують інтереси нинішніх і майбутніх поколінь з точки зору соціальних, економічних і екологічних вимог.

1.2. Історія технопарків

Уперше словом «парк» у 1951 році було названо інноваційний об'єкт у США, штат Каліфорнія, містечко Пало-Альто), де розташований Стенфордський університет. Гарвардському професору Фрезерів Термай належить ідея використання частини університетських земель для створення компактної промислової зони, куди б можна було залучити фірми електронної та авіа-космічної індустрії за рахунок військових замовлень федерального уряду. Територію було виділено і освоєно – підведено дороги, інженерні комунікації, зв'язок, побудовано та устатковано зручні промислові споруди. створено інфраструктуру сфери обслуговування.

Основною ідеєю технопарків є комерціалізація наукових досліджень університетських, академічних та інших дослідних центрів, наукова продукція яких з допомогою інноваційних процедур доводиться до промислових та комерційних структур.

Організації типу «наукові (ресурсні, дослідницькі) парки» впродовж тривалого часу лишалися специфічним американським феноменом.

У 70-х рр. XX ст. вони почали з'являтися в Західній Європі, а в останнє десятиліття «паркова хвиля» охопила практично всі розвинуті держави світу і багато країн що розвиваються (Індію, Малайзію, Таїланд та ін.). Сьогодні у світі нараховується тисячі технопарків різних видів, більшість з яких зосереджено в США, Європі, Японії та Китаї, тобто в регіонах, що економічно найбільш вагомі та найбільш динамічно розвиваються. Функціонують і міжнародні асоціації цих організацій.

1.3. Класифікація технопарків

Велике різноманіття парків, як правило, розподіляють за чотирма категоріями.

1. Регіон науки – великий науково-виробничий комплекс із розвинутою інфраструктурою сфери обслуговування, що охоплює значну територію, межі якої приблизно співпадають з адміністративними межами підрозділу типу району чи округу. Тобто, це район чи округ, в економіці якого головну роль відіграють дослідні центри, що розробляють нові технології, і виробництва, засновані на застосуванні цих нових технологій.

2. Технополіс – науково-виробничий комплекс із розвинутою інфраструктурою сфери обслуговування, що охоплює територію окремого міста. Тобто, місто, в економіці якого головну роль відіграють дослідні центри, що розробляють нові технології, і виробництва, що ці технології використовують.

3. Науковий (технологічний, дослідницький) парк – науково-виробничий (як правило, територіальний) комплекс, до якого входить

дослідний центр і компактна виробнича зона, що прилягає до нього, де на орендних чи інших умовах розташовані малі наукоємні фірми. Однак сучасні засоби комунікації дозволяють об'єднати просторово розрізнені елементи технопарку в одне ціле, не збираючи їх територіальне, тому можна очікувати появи “віртуальних” об'єднань як самостійних і впливових сегментів.

4. Інкубатор – інноваційна структура, де на обмежений термін розташовуються створювані малі фірми-клієнти. Інкубатори часто називають інноваційними центрами, які здебільшого створюються як один із компонентів наукового парку, його початковий ступінь. Вони можуть бути як частиною технопарку, так й існувати окремо.

1.4. Структура технопарку

Основними компонентами технопарку є: територія та будівлі; науково-дослідний центр із його кадровим та науковим потенціалом; промислові підприємства та фірми, що перетворюють науковий потенціал дослідного центру в ринкову продукцію; адміністративно-управлінська структура, що забезпечує функціонування всього комплексу як єдиного цілого; заклади інфраструктури підтримки – виробничої та побутової.

При створенні технопарку в ролі дослідного центру можуть бути: вищий навчальний заклад, лабораторія чи інститут, науково-дослідний підрозділ організацій державного чи приватного сектора. Найпоширеніший на Заході варіант пов'язаний з університетами, де потужні вищі школи традиційно є не лише навчальними закладами, але й провідними центрами фундаментальної та прикладної науки².

Сучасне розуміння призначення технопарку в університетах США пов'язане з наданням ресурсів (фінансових, матеріальних, кадрових) для запровадження інноваційних ідей та здійснення дослідницької функції для інноваційного розвитку науки. Організаційна структура технопарку гнучка, вона включає офіси, лабораторії, виробничі підрозділи, земельні угіддя. Для розробки та практичного запровадження інноваційної ідеї ці ресурси можуть бути використані в різній послідовності та різному поєднанні. Окремими підрозділами технопарку є ті, які здійснюють експертизу інноваційної ідеї стосовно її перспективності щодо майбутнього економічного ефекту, а також здійснюють економічні розрахунки щодо етапу розробки та впровадження,

² Дієвим елементом світової інноваційної інфраструктури є бізнес-інкубатори. Подібна установа може бути самостійною (автономною) господарською одиницею, або діяти у складі технопарку, являючи собою «інкубатор технологій», є наукоємним підприємством, тісно пов'язаним із фундаментальною науковою інституцією, науково-технічним парком або інноваційним центром, та призначається для обслуговування і «вирощування» нових фірм, надання їм допомоги в успішній діяльності на ранній стадії розвитку. В Україні перші бізнес-інкубатори були створені наприкінці 90-х рр. минулого століття. Метою їхнього функціонування було навчання менеджменту, маркетингу, бізнес-плануванню; маркетингові дослідження конкурентоспроможності продукту і методів його просування та ін.

визначають потребу в ресурсах, забезпечують наукове обґрунтування та технологічні розробки.

1.5. Технопарки в Україні

Технологічний парк України – це здебільшого комплекс підприємств та організацій з визначеними науково-технічними напрямками. Комплекс об'єднує дослідження, розробки та виробництво і на основі розвинутої підприємницької діяльності забезпечує реалізацію високих технологій, виробництво конкурентоспроможної продукції. За українським законодавством матеріальною базою інноваційної структури є велика наукова організація і територія з розвинутою науковою, виробничою, господарською та соціальною інфраструктурою, об'єкти якої зорієнтовані на розробку і впровадження нових технологій, машин, матеріалів.

Українські технопарки працюють у найперспективніших напрямках, серед яких: виробництво сучасної компресорної техніки, розробка і впровадження наукоємних приладів, матеріалів та лікарських препаратів для охорони здоров'я, нано- та біотехнології, електроніка, радіаційне приладобудування, енергозберігаючі технології, розробка нових матеріалів, охорона навколишнього середовища та ін. Більшість з них всі етапи виробництва, від розробки до випуску кінцевого продукту, здійснюють в межах України. Продукція, що виготовляється, призначена не лише для внутрішнього ринку, а є експорто орієнтованою.

1.6. Діяльність технопарку

Визначальною особливістю технопарку є економічна, фінансова та кадрова самовідтворюваність. Керівництво технопарку після проведення наукової експертизи та економічних розрахунків укладає договір з авторами інноваційної ідеї, надає розробникам необхідні ресурси та консультаційну допомогу. Створюються умови для доведення інноваційної ідеї до матеріального продукту, на основі виробництва якого зростає малий, а потім середній бізнес. Важливим пунктом договору є зобов'язання авторів ідеї, а потім – бізнесменів щодо подальшої співпраці з технопарком, а саме: відрахування відсотків з прибутку, отриманого від виробництва товару, який пройшов через технопарк, консультації початківцям, участь в організації інших заходів у технопарку. Таким чином, коли інновація починає приносити прибуток, то технопарк отримує кошти – підтримка інноваційної ідеї окупається. Частина коштів технопарком перераховується університету. «Випускники» технопарку не втрачають зв'язок з цією структурою і сприяють його подальшому розвитку.

Отже, місія технопарку полягає в тому, щоб забезпечити просування інновації від ідеї до продукту матеріального виробництва, який приносить прибуток, а на цій основі – розвиток малого та середнього бізнесу. Технопарк надає ресурси для запровадження інновацій після дослідження перспективності інноваційної ідеї та її наукового обґрунтування, забезпечує

становлення нового виробництва, сприяє виходу на ринок отриманого продукту і, врешті-решт, отримує прибуток від впровадження інновацій. Цей процес супроводжується підвищенням кваліфікації кадрів, створенням команди в новій кампанії.

Таким чином, традиційно модель технопарку спрямована на освоєння високих технологій, впровадження інновацій, розвиток малого бізнесу до рівня середнього. Сміслові значення поняття «технопарк» як дослідницький більш прийнятне в цьому контексті.

Отже, мета технопарку полягає в тому, щоб допомогти розвитку нової, прогресивної ідеї, обґрунтувати її науково, забезпечити на її основі становлення нового виробництва, сприяти виходу на ринок отриманого продукту і, врешті-решт, отримати прибуток від впровадження інновацій. Цей процес супроводжується підвищенням кваліфікації кадрів, створенням команди в новій кампанії.

1.7. Технопарк для освітян

Чим приваблива для працівників післядипломної освіти модель Research Park (технопарк)? Тим, що показує етапи перетворення ідей на продукт, на товар, що приносить прибуток, а також указує шлях залучення до розробки нових ідей висококваліфікованих консультантів, учених, інвесторів. Реалізувати подібну модель у практиці освіти важливо у зв'язку з тим, що сучасні навчальні заклади існують у мінливому політико-правовому, соціокультурному, економічному середовищі, отже, змінюються їхні функції. У сфері освіти зростає конкуренція між навчальними закладами, тому педагогічні колективи усе чіткіше усвідомлюють необхідність підвищувати якість освіти, створювати такі типи освітніх практик, педагогічних систем, які орієнтовані не тільки на виконання державного і соціального замовлення, але й на задоволення запитів батьків і учнівської молоді.

Технопарк для освітян – модель взаємодії установи в системі післядипломної педагогічної освіти (університету, обласного інституту ППО, методичного кабінету) із навчальними закладами щодо реалізації інноваційних ідей з метою отримання нової якості освіти.

Основні складові моделі технопарку для освітян такі. Перша з них – *продукування інноваційної ідеї*, яка могла б забезпечити новий рівень якості освітніх послуг, нову якість кінцевого освітнього продукту, тобто рівня підготовки учнів, їхньої компетентності, готовності до навчання впродовж життя, а також виокремлення цієї ідеї, її формулювання та обґрунтування.

Друга складова – *розробка нових моделей освітнього, навчально-виховного процесу*, в яких буде реалізовано цю ідею. Це потребує нового цілепокладання, залучення нових матеріальних і фінансових ресурсів, нового рівня підготовки педагогічних кадрів.

Третя складова – *створення, опанування, апробація нових педагогічних технологій*, які будуть ефективними в умовах інноваційної діяльності.

Четверта складова – *визначення та обґрунтування нових критеріїв*

якості освіти, які за своїм обсягом та змістом будуть достатніми для діагностики, оцінювання та моніторингу результатів управління школою, навчально-виховного процесу, реалізації інноваційних освітніх програм і проектів.

Завершальна складова – *аналіз і узагальнення показників ефективності управлінських рішень щодо реалізації інноваційної ідеї, отримання нового освітнього продукту та нової якості освітніх послуг.*

Зауважимо, що економічний ефект технопарку для освітян може виявлятися у більш раціональному використанні матеріальних, фінансових, кадрових ресурсів загальноосвітніх навчальних закладів, а також у підвищенні якості людського капіталу.

У системі ППО накопичено досвід проведення наукових досліджень і методичної роботи, впровадження наукових ідей та інновацій у практику освіти, підвищення кваліфікації і розвитку професіоналізму висококваліфікованих педагогічних і управлінських кадрів. Подібно технопарку тут концентруються ресурси і науково-педагогічні кадри для забезпечення інноваційної діяльності в регіоні.

Ця робота потребує систематизації з урахуванням реалій сьогодення. Стратегією ППО є не тільки залучення педагогів до інноваційної діяльності з метою вирішення задач модернізації освіти, але й навчання змісту й засобів цієї діяльності.

Практичні завдання

1. Зазначте ресурси, які можуть бути надані вашою установою освітянам.
2. Охарактеризуйте одну або декілька інновацій, у запровадженні яких брала участь ваша установа.
 - 2.1. Назва інновації _____
 - 2.2. Смысл, мета інновації _____
 - 2.3. Об'єкти інновацій _____
 - 2.4. Суб'єкти інноваційної діяльності _____
 - 2.5. Роки нововведення _____
 - 2.6. Ініціатор нововведення _____
 - 2.7. Які саме зміни вводилися _____
 - 2.8. Які ресурси були задіяні _____
 - 2.9. Ваша особиста участь у запровадженні інновацій _____
 - 2.10. Результат _____
 - 2.11. Задоволеність результатом учасників інноваційного процесу ____
 - 2.12. Перспектива подальшого розвитку нововведення _____

2. Технологія науково-методичного супроводу (НМС)

2.1. Поняття науково-методичного супроводу

Науково-методичний супровід є однією з відносно нових категорій, які введені в науковий обіг Національною доктриною розвитку освіти в Україні.

Термін „супровід” використано в багатьох нормативних документах, а також у наукових доповідях, статтях Н. Бібік, В. Кременя, О. Савченко, О. Сухомлинської.

Тлумачний словник визначає супровід як дію зі значенням „йти поруч” або „те, що супроводить яку-небудь дію, явище”. Сам термін „супровід” підкреслює невтручання одного суб’єкта в діяльність іншого, поки вони не відчують потребу у взаємодії. У педагогіці йдеться про взаємодію професійну, спрямовану на вирішення завдань педагогічного змісту із застосуванням педагогічних методів. Важливо, що учасники науково-методичного супроводу мають стати рівноправними партнерами цієї взаємодії, хоча можуть мати різний рівень наукової підготовки або опанування практичного досвіду. Учасниками такої професійної педагогічної взаємодії можуть бути керівники освіти різних рівнів, учителі, психологи, вихователі, учні, науковці, методисти, представники педагогічної громадськості, тобто, всі суб’єкти освітньої діяльності.

Методологія науково-методичного супроводу ґрунтується на засадах відкритої освіти, яка відповідає стратегії розвитку та європейської орієнтації освіти України в цілому. Відкрита освіта має ознаки складної соціальної системи з множинними шляхами розвитку, що впливає із законів синергетики. Це зумовлює неможливість використання в управлінні освітою, взагалі в педагогічній діяльності жорстких, догматичних схем розвитку. Відкрита освіта як соціальна система здійснює активний обмін інформацією з оточуючим середовищем, сприяє встановленню партнерських стосунків, реагує на соціально-економічні зміни.

У системі освіти демократичного суспільства учасники педагогічного процесу опановують позицію суб’єктів, тобто, активно реалізують своє „само-”: займаються самоосвітою, самовдосконалюються, прагнуть до творчого самовираження. Тому слухним буде здійснення саме науково-методичного супроводу, який запобігає безпідставному втручанням в педагогічний і управлінський процес, застосуванню командно-адміністративних методів, формальному впровадженню різних заходів.

Науково-методичний супровід як технологія ґрунтується на взаємодії партнерів, є творчою лабораторією набуття компетентностей і спільних пошуків кращих моделей професійної педагогічної діяльності.

Розуміння науково-методичного супроводу як нової педагогічної категорії полягає в тому, що це є професійна педагогічна взаємодія суб’єктів освітньої діяльності, необхідними умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників і учасників навчально-виховного процесу, а результатом – якісно новий рівень освіти.

У педагогічній науці та практиці частіше використовувалось поняття „науково-методичне забезпечення”, яке більше спонукає до пасивного очікування готових рекомендацій та матеріалів, ніж до активної, цілеспрямованої взаємодії науковців, управлінців, методистів, педагогів

щодо їхньої розробки. Саме необхідність мотивації і залучення до цієї професійної взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу є основною передумовою створення нової технології післядипломної педагогічної освіти – науково-методичного супроводу.

НМС розглядаємо багатофункціонально: як процес, як педагогічну систему, як технологію.

НМС **як процес** є взаємодією суб'єктів щодо впровадження інновацій, які забезпечують новий рівень розвитку освіти. У процесі спільної творчої діяльності суб'єкти опрацьовують інновації, виробляють необхідні рекомендації, здійснюють моніторинг результатів.

НМС як **система** визначає та приводить у відповідність мети, змісту, методів та взаємодії суб'єктів.

НМС як **технологія** післядипломної освіти розглядається як певна послідовність дій, які мають забезпечити конкретний результат.

Зіставлення підходів до науково-методичного супроводу як до процесу, системи та технології дозволяє встановити деякі спільні ознаки. Це визначення перспективної мети та проміжних цілей, змісту, методів, етапів НМС, розробка критеріїв, за якими можна здійснювати моніторинг досягнення результату. Така технологічність науково-методичного супроводу надає йому перевагу при запровадженні в практику післядипломної освіти.

2.2. Характеристика технології науково-методичного супроводу

Технологію НМС ми розглядаємо в широкому соціальному, професійному і педагогічному контекстах. Вона дозволяє подолати відірваність міжкурсового періоду та курсів підвищення кваліфікації, забезпечити неформальну неперервність післядипломної освіти педагогічних і керівних кадрів. Ця технологія передбачає залучення до вирішення педагогічних проблем широкого кола фахівців. Суб'єкти НМС не вирішують проблеми один одного, а здійснюють обмін думками, досвідом, інформацією, забезпечують всебічне обговорення проблеми та можливих підходів до її вирішення.

Визначальними основами технології НМС є:

- демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення;
- ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, методик, які забезпечують передумови для свідомого вибору;
- самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу;
- співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів;
- синергетичність – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводу.

НМС як технологія післядипломної педагогічної освіти дає можливість педагогам опанувати позицію суб'єкта розвитку професіоналізму, обрати певний варіант супроводу за спрямованістю, змістом, формами або терміном проведення.

Охарактеризуємо більш детально загальну технологію НМС. Оскільки технологія розкриває послідовність операцій у наближенні до кінцевого результату, визначимо етапи науково-методичного супроводу, а для кожного етапу – проміжні цілі та провідні методи. НМС має здійснюватися відповідно до суттєвих ознак педагогічної технології, які вже зазначено.

Науково-методичний супровід – це технологія процесу безперервної професійної взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності щодо професійного розвитку або з метою розробки, обґрунтування, практичного впровадження, апробації інноваційних підходів до вирішення актуальних проблем освіти.

У системі післядипломної педагогічної освіти до такої взаємодії залучаються вчителі, керівники органів управління освітою, директори шкіл, учені, викладачі вищих навчальних закладів, методисти, громадські діячі.

Окреслимо основні етапи технології НМС (рис.3).

Перший етап *пошуковий*. На ньому відбувається формулювання й осмислення проблеми, для вирішення якої необхідний інноваційний підхід. На цьому етапі здійснюється збирання, узагальнення й уточнення інформації, яка стосується даної проблеми, а також аналізується теорія і можливі аналоги вирішення проблеми на практиці.

Другий етап – етап *моделювання*. На ньому відбувається структурування діяльності, яка має призвести до вирішення проблеми. На цьому етапі доцільно дотримуватися логіки побудови педагогічної системи, тобто визначати мету, зміст, методи, розробляти критерії результату. Якщо на першому етапі здійснювався пошук можливих шляхів вирішення проблеми, то на даному етапі накопичена інформація систематизується.

Третій етап – *проектувальний*. Суб'єкти інноваційної діяльності проходять спеціальну підготовку, уточнюються деталі, визначаються і створюються умови, необхідні для впровадження інновацій.

На четвертому етапі інноваційна діяльність здійснюється на практиці, тобто це – етап *впровадження*. Метою його є реалізація раніше запланованої послідовності дій, спостереження за результатами.

П'ятий, завершальний етап, є етапом *рефлексії*. Отримані результати зіставляються з поставленою метою, аналізується ступінь реалізації ідей, робляться висновки. Найважливішим аспектом етапу рефлексії є самооцінка діяльності кожним суб'єктом інноваційного процесу.

За цією технологією можна здійснювати науково-методичний супровід діяльності педагогічних працівників, у тому числі у процесі атестації/сертифікації/вивчення та узагальнення досвіду; запровадження інновацій; діяльності навчальних закладів тощо. Це об'єкти НМС.

2.3. Інтерактивні методики науково-методичного супроводу

Технологія НМС передбачає використання різноманітних інтерактивних методів роботи з педагогами. Зупинимось на них докладніше.

Ділова гра – це імітація ситуації з моделюванням професійної діяльності за попередньо встановленими правилами, у якій важливим є процес, а не результат. Мета ділової гри – визначити власне ставлення до проблеми, затвердитися у власній позиції. У ході гри порівнюються різні підходи, робляться спроби використання різних варіантів власної діяльності й аналізується різноманітна реакція інших людей на різні обставини і рішення.

У *професійних тренінгах* переважають мотиви співробітництва, прагнення до особистісного і професійного росту. Тренінг передбачає поетапне навчання з максимальним використанням активних методів практичного освоєння різноманітних прийомів діяльності.

Модерація – метод, спрямований на розкриття потенційних можливостей людини. В основі модерації лежать спеціальні технології, які дозволяють здійснювати процес вільної комунікації, обміну думками, що сприяє прийняттю правильного рішення у сфері професійної діяльності за рахунок актуалізації внутрішнього потенціалу людини. При цьому індивідуально значуще стає колективно значущим.

Консультування достатньо поширений у системі післядипломної освіти метод. Консультування – це певним чином організована взаємодія між консультантом і клієнтом, спрямована на глибоке усвідомлення, осмислення проблеми, результатом якої є обґрунтоване прийняття рішення. У результаті прийнятого після консультування рішення діяльність одного спеціаліста або організації в цілому повинна зазнати позитивних змін.

Супервізія поєднує можливості консультування і модерації. Супервізія представляє собою консультування і супровід одного спеціаліста іншим, більш досвідченим, проте без контролю й оцінювання. Супервізія є психологічно комфортним способом виправлення помилок у професійній діяльності.

2.4. Методичний продукт

У сучасній педагогіці вживаються економічні поняття: маркетинг в освіті, якість освіти, ринок освітніх послуг, інноваційна діяльність. З'явилися публікації про те, що в результаті педагогічного пошуку, у процесі освоєння інновацій створюється *методичний продукт*. Зауважимо, що методичний продукт – це ті методичні нововведення, розроблені в навчальному закладі, які затребувані теперішніми і потенційними споживачами освітніх послуг.

Методичний продукт забезпечує конкурентоспроможність окремого педагога на ринку праці або конкурентоспроможність навчального закладу на ринку освітніх послуг. До переліку методичних продуктів можна віднести оригінальні варіанти навчальних планів і програм, дидактичне й управлінське забезпечення навчального процесу, виховні програми, творчі

проекти, комп'ютерні програми і відеоматеріали – все, що створено в ході інноваційної діяльності. Створення методичного продукту також є результатом НМС. Такий продукт може бути товаром, оскільки задовольняє потребу учасників навчально-виховного процесу в більш якійсній освіті. Таким чином, технологія НМС також забезпечує вихід нового товару на ринок, звичайно, з урахуванням специфіки системи освіти.

Отже, технологія НМС забезпечує впровадження інновацій, сприяє перетворенню перспективної ідеї на конкурентоспроможний продукт завдяки партнерським стосункам, без активного втручання ззовні, стимулює професійний розвиток спеціалістів, обумовлює раціональне використання наявних ресурсів.

Практичні завдання

1. Охарактеризуйте НМС обраного Вами об'єкту.

Об'єкт НМС _____

Суб'єкти НМС _____

етап	особливості
пошуковий	
моделювання	
проектування	
впровадження	
рефлексія	

Методичний продукт _____

2. Наведіть приклади використання 1-2 із зазначених інтерактивних методик НМС у досвіді вашої роботи.

3. Проекти професійного розвитку

3.1. Проект професійного розвитку як розвивальне середовище

На засадах теорії розвитку професіоналізму та компетентнісного підходу розроблено та апробовано проекти професійного розвитку керівників та педагогічних працівників як технологію післядипломної педагогічної освіти. Технологія проектів професійного розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти в міжкурсовий період стає провідною, оскільки дозволяє здійснити взаємозв'язок наукового знання та освітньої практики. Вона спрямована на опанування певних компетентностей, затребуваних освітньою практикою, а також задовольняє потреби педагогів у самоосвіті, створює передумови професійного розвитку в інформаційному освітньому середовищі. Для післядипломної педагогічної освіти технологія проектів професійного розвитку дає реальну можливість налагодити постійний контакт між педагогами та науково-методичними структурами післядипломної освіти, організувати самоосвіту педагогів у міжкурсовий період та орієнтувати їх стосовно змісту, форм навчання, системи ціннісних орієнтацій, засобів комунікації; формувати потребу в неперервній освіті протягом всього життя.

Переважна більшість керівників і педагогічних працівників залучена до системи безперервної освіти в міжкурсовий період у методичних кабінетах та методичних об'єднаннях. Тому сучасною є технологія організації професійної взаємодії керівників і педагогічних працівників, науково-методичних структур післядипломної педагогічної освіти в проектах професійного розвитку.

Проекти професійного розвитку педагогів – це спеціально сконструйоване розвивальне професійне середовище, яке спрямоване на створення системи безперервної освіти в міжкурсовий період. У проектах професійного розвитку реалізується рівнева структура системи безперервної освіти в міжкурсовий період, яка передбачає підготовку та сертифікацію тренерів, консультантів, експертів, тьюторів, які потім взаємодіють у методичних кабінетах (центрах) та методичних об'єднаннях безпосередньо з педагогами в процесі формування необхідних компетентностей. У такій системі постійно діє важливий канал впливу на розвиток професіоналізму педагогів регіону, формується мережа науково-методичної роботи в її сучасному розумінні, формах, з новим змістом та технологіями.

3.2. Сутність методу проектів

За визначенням Расела Д. Арчібальда, одного з визнаних класиків управління проектами, проект – це комплекс зусиль, які реалізують із метою одержання конкретних унікальних результатів у межах відведеного часу й у межах затвердженого бюджету, що виділяється на оплату ресурсів, які використовуються або споживаються під час виконання проекту.

Різні джерела по-різному формулюють поняття проекту. Усі ці визначення спільні в одному – проект є комплексом дій, спрямованих на одержання унікального результату, що може бути продуктом чи послугою. Суть результату – його зміст. Для професійного розвитку керівників і педагогічних працівників це набуття компетентностей.

Проекти як види діяльності щодо розвитку професіоналізму мають ряд спільних ознак, властивостей, що й робить їх проектами, а саме: спрямованість на досягнення конкретних цілей; координація виконання взаємозалежних дій; обмеженість тривалості у часі, з певним початком і кінцем; певною мірою неповторність й унікальність. Ці властивості відрізняють проекти від інших видів діяльності, кожна з властивостей має важливий внутрішній зміст.

Спрямованість на досягнення мети. Проекти спрямовані на отримання певних результатів, на досягнення мети. Наприклад, метою професійного розвитку педагогів, пов'язаного з формуванням інформаційно-комунікативних компетентностей, може бути розроблення методики викладання профільних курсів «Основи візуального програмування» та «Microsoft Excel у профільному навчанні». Проміжними цілями може бути створення підпрограм, обробка масивів, розроблення методики розв'язування задач в Excel, статистична обробка експериментальних даних тощо. У

розробці методики розв'язування задач в Excel також можуть бути виділені цілі нижчого рівня. Той факт, що проекти орієнтовані на досягнення мети, тобто є цілеспрямованими системами, має величезний внутрішній зміст для управління ними. Насамперед він припускає, що важливою рисою управління проектами є точне визначення й формулювання цілей, починаючи з вищого рівня, а потім поступово спускаючись до найдеталізованіших цілей і завдань.

Спрямованість на виконання взаємозалежних дій. Проекти складні вже за самою своєю суттю. Вони містять у собі виконання численних взаємозалежних дій. Деякі проміжні завдання не можуть бути реалізованими, поки не завершені інші завдання; деякі завдання можуть здійснюватися лише паралельно. Тобто, якщо порушається синхронізація виконання різних завдань, весь проект може бути поставлений під загрозу. Якщо замислитися над цією характеристикою проекту, стає очевидним, що проект – це система, тобто ціле, що складається із взаємозалежних частин, причому система складна й динамічна, а тому вимагає особливих підходів до управління.

Обмежена тривалість у часі. Обмеженість у часі означає, що у будь – якого проекту є чіткий початок і чітке завершення. Проекти не є постійною діяльністю. Завершення настає в одному з наступних випадків: досягнути мети проекту; цілі проекту не будуть або не можуть бути досягнутими; зникла необхідність у проекті, він припиняється.

Більшість проектів виконуються для досягнення стійкого, тривалого результату. Так, результатом проекту професійного розвитку вчителів біології з теми «Методика формування біологічних понять» стає їх методологічна, дидактична компетенція як «живе знання», знання, яке поступово «обростаючи» об'єктивними і суб'єктивними смислами, оживає у внутрішньому світі педагогів у процесі освітньої практики та формує методичну компетентність.

Значна частина зусиль при роботі із проектом спрямована саме на забезпечення того, щоб проект був завершений у намічений час.

Унікальність. Проекти – це заходи певною мірою неповторні й одноразові. У результаті виконання проекту можна отримати освітній продукт, характеристики якого можна виміряти; здатність надати практичні послуги; наслідки або документи, наприклад, у результаті реалізації дослідницького проекту отримані дані, які можна використати для визначення наявності тенденції у професійному розвитку педагогів.

Проект – це план, послідовність конкретних дій, обмежених у часі, які спрямовані на досягнення конкретних результатів (змін). Проектування пов'язане із моделюванням професійної компетентності педагогів як результатом реалізації проекту. Він виконує функцію способу вирішення проблеми на основі свідомого прийняття педагогом як суб'єктом мети проектної діяльності. Проект професійного розвитку забезпечує здатність педагогів до практичної діяльності, будується за алгоритмами практики, а функціонує у вигляді моделі.

Прикладами проектів професійного розвитку є розроблення нової послуги або освітнього продукту; здійснення змін у структурі, кадрах або стилі управління сучасним навчальним закладом; введення нової процедури або нового процесу, інновації в освіті.

3.3. Особливості управління проектами професійного розвитку

Для виконання вимог до проектів професійного розвитку необхідно знайти оптимальне сполучення між цілями, термінами, витратами, якістю й іншими характеристиками проекту. З цією метою проектами професійного розвитку педагогічних працівників необхідно управляти. Управління проектами – це застосування знань, навичок, інструментів і методів для виконання вимог, що пред'являються до проекту.

Для управління проектом реалізуються такі функції:

- визначення вимог;
- встановлення чітких і досяжних цілей;
- врівноваження суперечливих вимог за якістю, змістом, технологіями, часом і обсягом затрат;
- корегування характеристик, планів і підходу відповідно до думки та очікувань учасників проекту.

Управління проектами професійного розвитку педагогічних працівників у міжкурсовий період має певну специфіку, яка полягає в тому, що проекти ґрунтуються на сукупності компетентностей: методологічних, методичних, дидактичних, психологічних, правових, комунікативних, соціальних, фахових та інших. Методологією управління проектами є «принцип успіху», створення мотиваційної основи, зацікавленості конкретними напрямками роботи, а також створення умов для вибору індивідуальної освітньої траєкторії, врахування принципів організації науково-методичної роботи в міжкурсовий період: динамізм, варіативність, модульність, взаємодія, масовість, практичну спрямованість, результативність.

3.4. Проект професійного розвитку у практиці післядипломної педагогічної освіти

Оптимальний обсяг навчальних аудиторних годин для проекту професійного розвитку становить 0,5 кредиту (15-16 годин), які доцільно розподілити на три модулі.

Проект професійного розвитку включає:

- обґрунтування (цільова група, теоретичні засади, мета і завдання);
- діагностичний інструментарій для вимірювання рівня розвитку компетентностей на початку та на етапі завершення проекту;
- навчальний план і графік занять;
- навчальні матеріали (у тому числі, з використанням ІКТ).

Принциповим є врахування самостійного вибору педагогами щодо участі в тому чи іншому проекті професійного розвитку, а також надання можливості отримання сертифікату за умови виконання всіх завдань, передбачених проектом.

Керівниками проектів професійного розвитку є вчені, викладачі університетів та ОІППО, методисти, які розробляють проекти, здійснюють апробацію, організують моніторинг проміжних результатів, здійснюють аналіз показників сформованості компетентностей за кінцевими результатами. Викладачі та методисти в проектах професійного розвитку виконують функції андрагогів, здійснюють андрагогічний підхід до професійного розвитку керівників і педагогічних працівників.

Кожний проект професійного розвитку може мати свій окремий бюджет, який складається з витрат на оплату роботи викладачів, видання методичних рекомендацій, придбання канцтоварів, за необхідності – витрат на послуги зв'язку та транспорт.

Підготовка проектів професійного розвитку базується на таких ключових питаннях:

- чому ми це робимо?
- які завдання на рівні навчального закладу підтримує цей проект?
- яким чином даний проект узгоджується з іншими напрямками професійного розвитку педагога?
- які показники мають виявити набуття відповідної компетентності? хто є цільовою аудиторією проекту?
- кого необхідно залучити до участі та проведення проекту?
- яка послідовність наших дій?
- які ресурси необхідні для проведенні проекту?

Проекти професійного розвитку можуть розроблятися для певної категорії педагогів (наприклад, учителів, які викладають основи екології у профільних старших класах), або для вчителів, які працюють за певною проблемою (наприклад, педагогів, які організують діяльність дитячих громадських об'єднань), або для тренерів, які потім зможуть працювати за опанованою технологією в методичних об'єднаннях, реалізувати здобуте у власному досвіді, транслювати колегам на рівні особистих стосунків тощо.

Початку проекту передують обов'язкове здійснення діагностичного супроводу професійного розвитку педагогів, який передбачає системне вивчення їхніх професійних запитів. Упровадження проектів професійного розвитку як тренери можуть здійснювати керівники міських (районних) та шкільних методичних об'єднань, вчителі вищої категорії, викладачі, методисти та інші спеціалісти.

3.5. Особливості освітнього процесу у проектах професійного розвитку

Технологія проекту професійного розвитку дозволяє організувати освітній процес так, щоб учасники стали співавторами процесу власного навчання. Для керівників проектів професійного розвитку важливо виділити характерні риси проектного навчання, зрозуміти, чим воно відрізняється від традиційного. Досвід проведення проектів професійного розвитку дає можливість назвати цілий ряд принципових відмінностей.

1. Проблемне зорієнтоване на практику навчання на відміну від отримання «готових» знань. Традиційна система навчання зосереджується на передачі педагогам набору знань, тоді як проектне навчання орієнтоване на розкриття додаткових практичних можливостей у результаті засвоєння нових умінь і навичок.

2. Застосування знань на відміну від вивчення конкретних ситуацій. Традиційна система навчання звернена в минуле, зорієнтована на «конкретні рецепти» для будь-якої педагогічної ситуації, а проектне навчання орієнтоване на вирішення актуальних практичних проблем, досягнення конкретних результатів «тут і зараз», засвоєння нових методів, тобто, орієнтоване на майбутнє.

3. Посилення уваги до змісту та інтерактивності навчання на відміну від акценту на «правильній методиці» навчання. У традиційному навчанні основна роль відведена лекційній формі подачі матеріалу, за якої педагог пасивно сприймає інформацію, натомість у проектному навчанні застосовуються активні методи навчання, педагог бере участь в отриманні нових знань, формуванні нових умінь і навичок.

4. Отримання практично значущого результату на відміну від пошуку «правильної відповіді». Якщо для традиційної системи навчання типовим є «правильно – неправильно», то проектне навчання дозволяє знайти більше варіантів вирішення педагогічної ситуації, провести експертизу ухваленого рішення.

5. Викладач – організатор, фасилітатор, консультант на відміну від лектора – носія інформації. У рамках традиційного навчання завдання викладача – передати слухачам накопичену людством мудрість. У проектному навчанні викладач є скоріше партнером, його завдання – організувати навчальний процес так, щоб слухачі ставали співавторами процесу власного навчання.

6. Самоконтроль на відміну від контролю. У традиційному навчанні результат контролює викладач, а у проектному – той, хто навчається, він є суб'єктом, який контролює ступінь досягнення поставлених цілей.

7. Цілі навчання конкретні на відміну від загальних. Для традиційної системи навчання характерні «розмиті», віддалені цілі – засвоєння, формування, вивчення, навчання «про запас». Для проектного навчання характерні попередня оцінка потреб у навчанні, орієнтація на формування

конкретних вмінь і навичок, необхідних для виконання чітко поставлених педагогічних завдань. Саме в цьому – запорука його ефективності.

8. Партнерство у проектному навчанні замість домінування викладача в аудиторії. Методисти методичних кабінетів, керівники методичних об'єднань, творчо працюючі педагоги, підготовлені в проектах професійного розвитку як тренери, консультанти, експерти, тьютори, є партнерами андрагогів, що дозволяє охопити системою безперервної освіти в міжкурсовий період великий загаль педагогів регіону.

У практиці післядипломної освіти можуть бути використані такі *типи проектів професійного розвитку*:

- методичний (для методистів МК, керівників МО);
- функціональний (для тренерів, тьюторів, експертів, консультантів);
- рівневий (за рівнями диференціації педагогічних кадрів);
- тематичний (за запитами і замовленнями педагогів);
- самоосвітній (для науково-методичного супроводу самоосвіти);
- організаційний (для розвитку освітніх організацій);
- управлінський (для керівників навчальних закладів);

3.6. Особливості запровадження проектів професійного розвитку в практику післядипломної педагогічної освіти

Впровадження технології проекту професійного розвитку керівників та педагогів у практику післядипломної педагогічної освіти залежить від конкретних умов, можливі різні її варіанти.

Зміст підготовки керівників та педагогів за технологією проекту професійного розвитку має враховувати сучасний соціально-економічний контекст модернізації освіти, а також особистісні запити. На це слід звернути увагу, опрацьовуючи відповідні програми навчання педагогів як на курсах підвищення кваліфікації, так і в міжкурсовий період. Крім основних тем, вивчення яких передбачається всіма слухачами, можна виокремити ті, що будуть вивчатися із застосуванням групових форм навчання, а також ті, які будуть винесені на індивідуальні консультації.

Зазначена технологія потребує використання інтерактивних методик, які дозволяють забезпечити врахування потреб освітньої практики, взаємодію та партнерство в навчанні. Інтерактивні методики допоможуть також у розв'язанні ситуацій, які викликають труднощі в управлінській та професійній педагогічній діяльності, та при аналізі й систематизації практичного досвіду.

Навчання керівників та педагогів у післядипломній педагогічній освіті зумовлює необхідність спеціальної підготовки андрагогів, які б володіли знаннями та вміннями роботи з дорослою аудиторією досвідчених фахівців.

Організація навчання за наведеною технологією є більш ефективною за умови впровадження андрагогічного циклу, який поєднує курси підвищення кваліфікації та міжкурсовий період у неперервний процес професійного розвитку. Доцільно, щоб на курсах підвищення кваліфікації вивчалися

найбільш складні теми теоретичного спрямування, а в міжкурсовий період акцент було зроблено на тому змісті, який віддзеркалює практичний педагогічний досвід.

Завершальним етапом впровадження технології проекту професійного розвитку має бути діагностика рівня набутих компетентностей. Це підвищує вмотивованість професійного розвитку, дозволяє забезпечити особистісний підхід у роботі з керівниками та педагогами. Для спеціалістів у галузі післядипломної педагогічної освіти аналіз таких матеріалів дає можливість подальшого вдосконалення самої технології.

Отже, технологія проекту професійного розвитку надає можливість забезпечити своєчасне виконання вимог державної освітньої політики, задоволення професійних запитів педагогів, можливість вибору ними змісту, форм та термінів участі в науково-методичній роботі.

Практичні завдання

1. Визначте характеристики проектів професійного розвитку як інтерактивної технології.
2. Окресліть проблемні питання науково-методичної роботи, які можна вирішити за технологією проектів професійного розвитку.
3. Назвіть систему мотивів педагогів та керівників навчальних закладів для участі у проектах професійного розвитку.
4. Розробіть актуальні теми проектів професійного розвитку для різних категорій педагогічних працівників.

4. Взаємодія у професійних мережах³

4.1. Умови взаємодії у професійних мережах та коло партнерів

Сучасною технологією розвитку професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти є взаємодія в професійних мережах. Важливою умовою застосовування цієї технології є компетентнісна модель післядипломної педагогічної освіти, яка ґрунтується на науково-теоретичних основах розвитку професіоналізму керівників та педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти з урахуванням європейського досвіду освіти дорослих. Ця модель передбачає єдність змісту курсів підвищення кваліфікації та науково-методичної роботи в міжкурсовий період, використання інтерактивних, проектних технологій професійного розвитку відповідно до викликів часу.

Взаємодія в професійних мережах – технологія взаємодії установ освіти з партнерами з метою забезпечення ефективності освітнього процесу та досягнення високої якості освіти.

³ У статті використані матеріали та досвід І. П. Воротникової, кандидата педагогічних наук. Див: Воротникова Ірина Павлівна — Режим доступу: wiki.kubg.edu.ua/Воротникова_Ірина_Павлівна

Означена технологія передбачає залучення до процесу професійного розвитку педагогічних працівників регіону в міжкурсовий період та на курсах підвищення кваліфікації всіх потенційних партнерів та комплексу їхніх ресурсів. Партнерами, яких залучено до мережевої взаємодії, можуть бути такі спільноти:

- університети;
- інститути післядипломної освіти;
- міські (районні) методичні кабінети (центри);
- провідні навчальні заклади;
- педагоги, які в проектах професійного розвитку набули статусу тренерів, тьюторів, експертів та консультантів;
- наукові установи;
- громадські організації;
- міжнародні проекти.

Технологію забезпечують інформаційні ресурси, представлені науково-методичними виданнями для педагогів; періодичними виданнями; сайтами, блогами тощо.

Запровадження технології взаємодії в професійних мережах потребує ґрунтовної андрагогічної підготовки провідних учасників, надання можливості педагогічним працівникам використати сучасні ресурси освіти, внутрішні та зовнішні професійні контакти педагогів один з одним, управлінський та педагогічний досвід.

Взаємодія в професійних мережах потребує кооперації, об'єднання ресурсів навчальних закладів.

Взаємодія в професійних мережах керівників навчальних закладів і педагогічних працівників є технологією, яка забезпечує ефективне вирішення завдань професійного розвитку керівників і педагогічних працівників, орієнтує змістовно на актуальні проблеми професійної педагогічної діяльності, використовується з урахуванням ресурсів, можливостей і потреб суб'єктів взаємодії. Необхідними умовами взаємодії в професійних мережах є науково-методичний супровід, добровільність і партнерство учасників мережі, наукове розуміння сутності професійної мережі.

Для взаємодії в професійних мережах важлива наявність загальної проблематики, а підходи до її розв'язання можуть бути різними. Взаємодія в професійних мережах є системним методом проектування та здійснення всього процесу професійного розвитку педагогів з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії. Технологія взаємодії в професійних мережах призначена, перш за все, оптимізувати професійний розвиток керівників і педагогічних працівників за рахунок неперервного навчання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти.

4.2. Можливості створення мережевої взаємодії

Професійна мережа може будуватися у двох основних варіантах.

Перший варіант – паритетна кооперація. Він пов'язаний з інтеграцією декількох навчальних закладів навколо одного з них, який володіє найбільшими матеріальними і кадровими ресурсами, який для інших навчальних закладів буде виконувати роль «ресурсного центру».

Другий варіант – ресурсний центр, заснований на використанні окремим навчальним закладом професійних ресурсів установ післядипломної педагогічної освіти, вищої і професійної освіти.

Становлення взаємодії в професійних мережах у регіональній системі післядипломної педагогічної освіти проходить кілька етапів, першим з яких є створення загального ресурсного центру. На другому етапі відбувається пошук потенційних партнерів. Третій етап пов'язаний з формуванням взаємодії ресурсного центру з партнерами, укладанням угод про співпрацю, проведенням семінарів, науково-практичних конференцій, проектів професійного розвитку педагогів тощо. На четвертому етапі відбувається розширення мережі за рахунок залучення нових учасників. Перш за все, новими учасниками взаємодії стають педагоги, які в проектах професійного розвитку набули статусу тренерів, тьюторів, експертів та консультантів.

4.3. Теоретичні основи мережевої взаємодії

Взаємодія розглядається як широкий загальний термін, який позначає таку спільну дію кількох об'єктів або суб'єктів, за якою результат дій одного з них впливає на професійний розвиток суб'єктів. Загалом мережа визначається як особливий тип зв'язків між позиціями індивідів, об'єктів або подій, які добираються залежно від цілей побудови мережі. У словниках поняття «мережа» трактується як розширена група людей зі схожими інтересами, які взаємодіють один з одним, підтримують неформальні контакти з метою взаємної підтримки та допомоги.

Однією з перших фундаментальних спроб теоретичного осмислення системних трансформацій щодо використання терміну «мережа» можна назвати праці М. Кастельса. На його думку, мережа є відкритою і необмеженою структурою, що складається з інформаційних вузлів (кластерів), важливість яких визначається не домінуванням наявності власних повноважень, а обсягом накопиченої інформації та ефективністю її використання. Вчений підкреслював, що суспільство перебуває на першому етапі технологічної революції, пов'язаної зі становленням Інтернету як унікального універсального засобу інтерактивної комунікації. Суспільство рухається від комп'ютерно-централізованої технології до дифузних технологій взаємодії в мережах.

Загальне визначення терміну «мережа» подає Р. Патюрель, який визначає її основну ознаку: процес створення мережі полягає у формуванні мережі з її вузлами, зв'язками для досягнення цілей у відповідності з потребами і очікуваннями партнерів, ділової кон'юнктури.

Взаємодію соціокультурних закладів у мережах можна розглядати як спільну діяльність, що забезпечує можливість тих, хто навчається використовувати ресурси декількох (двох і більше) освітніх установ.

Мережа не має центру, вона має безліч рівноправних вузлових точок щодо відношення один до одного. Мережа передбачає різноманітність та міцність горизонтальних зв'язків. Їх щільність набагато вище, ніж у ієрархічних структурах, в цілому вони домінують над вертикальними зв'язками, визначаючи динаміку розвитку спільноти.

М. Кастельс визначає мережу як сукупність пов'язаних між собою вузлів. Мережа-напівпрозора система, а, отже, вона є демократичною і надає людям рівні можливості. Як зазначають О. Бард, Я. Зодерквіст, принцип прозорості виявляється в тому, що усі учасники мережі мають доступ до всієї необхідної інформації і в будь-який момент можуть зробити власний внесок. Мережа дозволяє ментально і майже без зайвих витрат часу, сил та енергії встановити велику кількість прямих контактів і цим полегшує виявлення партнерів, тому знайти людей з необхідними якостями в умовах Мережі набагато простіше, ніж при використанні будь-якої іншої форми взаємодії.

4.4. Характеристика взаємодії в мережах

Перше, що відрізняє взаємодію в мережах, це певна ступінь свободи, яка дозволяє визначити пріоритети власної діяльності, нести відповідальність за кінцевий результат взаємодії перед самим собою, за власний успіх у професійному розвитку.

По-друге, це так звана множинність лідерів. Поняття лідерства в мережі не збігається з поняттям лідерства в організаціях, які побудовані за принципом адміністративної ієрархії. Лідер в мережевої організації – це будь-яка людина або навчальний заклад, які є носіями фінансового, інформаційного, комунікативного, експертного або будь-якого іншого ресурсу. Необхідною умовою лідерства в мережі є готовність членів мережі до використання своїх ресурсів з метою вирішення професійних потреб. Для лідерства в мережі потрібно мати необхідний ресурс, який включає знання, уміння, навички, компетенції, досвід. Саме цей факт забезпечує множинність рівнів лідерства.

По-третє, мета взаємодії в мережах визначається з урахуванням професійному розвитку кожного члена мережі. Як правило, об'єднуюча мета заснована на зацікавленості членів мережі у використанні спільних статутних, матеріальних, маркетингових та інформаційних ресурсів мережі. Навчальний заклад вступає у взаємодію в мережах, переходить з поля конкуренції до поля конкурентної співпраці з іншими незалежними членами мережі, бачить конкретну прагматичну користь для себе в рамках мережі; в-четвертих, це добровільність зв'язків. Зв'язки приймають різні форми в залежності від типу мережі, ступеня незалежності її учасників. Співробітники мають право вибору партнерів для участі у проектній команді, прийняття відповідальності за свою ресурсну позицію, досить самостійно

визначати структуру своєї взаємодії в рамках мережі за конкретними проектами.

Остання характеристика полягає в тому, що взаємодія в рамках мережі здійснюється не за адміністративними каналами. Вона здійснюється безпосередньо між закладами і працівниками, які повинні реально разом вирішувати необхідні питання. У зв'язку з цим виникає реальна множинність рівнів взаємодії, оскільки кожен член мережі може взаємодіяти як з членами свого рівня мережі, так і з представниками інших рівнів, які знаходяться як завгодно далеко або близько до центру мережі.

Таким чином, учені визначають взаємодію в мережах як систему зв'язків, що дозволяють розробляти, апробувати і пропонувати професійної педагогічної спільноті інноваційні моделі змісту освіти та управління системою освіти, різні способи діяльності зі спільного використання ресурсів щодо професійного розвитку.

Розглянемо основні характеристики та особливості взаємодії в мережах:

- мережі є найбільш успішними та конкурентоспроможними проектами в післядипломній педагогічній освіті;
- знання та інформація є головними джерелами конкурентоспроможності;
- в мережі головною діючою особою є активна особистість, довкола якої формуються об'єднання, асоціації, товариства тощо;
- не лише мережі об'єднують соціальних суб'єктів, але і ці суб'єкти, включаючись в різні мережі, здатні сполучати їх. Сучасні мережі здатні розгортатися і стискатися, відкриватися і закриватися, утворювати найхімірнішу геометрію обхвату, оперативно включати нових учасників і звільняти їх;
- ієрархія в мережі децентралізована (аж до феномену «розщепленого лідерства»), тому існують декілька лідерів;
- неформальні відносини іноді важливіші за формальні;
- мережева організація не має структурних підрозділів усередині себе, оскільки є єдиною цілісністю;
- структури в мережі мінливі, існують недовго, тобто, якщо змінюються завдання, то руйнуються вчорашні об'єднання, асоціації, товариства, союзи та виникають нові;
- інформаційні технології створюють зв'язки, які породжують нелінійності і викликають багато нових можливостей у формі біфуркацій;
- стало можливим широке розповсюдження ГРІД-технологій-новітніх, інформаційно-обчислювальних технологій, які мають реальну перспективу найширшого застосування в різноманітних галузях науки, освіти, економіки та гуманітарній сфері;
- мережа виступає більш ефективним, ніж органи управління, організатором взаємодії, а отже – і кращим гарантом вже існуючих свобод особистості, і, в той же час, надаючи їй нові.

Взаємодія в мережах розглядається стосовно як віртуального

середовища, так і в соціального простору.

4.5. Види мереж

Мережі бувають найрізноманітнішими. Це може бути торгівельна мережа, розвідувальна, сектантська, релігійна; мережа агентів впливу або інформаційна, а також Інтернет, який є втіленням всезагальної мережі. Не дарма його називають WorldWideWeb, тобто розповсюджене на весь світ павутиння. Але Інтернет далеко не єдина велика мережа.

Мережа як система буває двох видів:

а) комунікаційна мережа; як у будь-якої мережі, основна властивість комунікаційної мережі – багатоканальність, висока щільність логістичних шляхів переміщення інформації. Якщо якась ланка випадає з мережі, комунікація легко знаходить інші шляхи, альтернативні ланцюжки комунікаційних ланок. Мережа – полімагістральна структура, в якій два об'єкти завжди зв'язуються безліччю магістралей, а кожна магістраль складається з безлічі відрізків і доріг;

б) соціальні мережі, які ніколи не зводяться лише до комунікаційних мереж, до переміщення наявної інформації. Комунікаційним вузлом тут є певний соціальний суб'єкт, здатний, подібно до ЕОМ в комп'ютерних мережах, обробляти і нагромаджувати, створювати нову інформацію, більш того, бути суб'єктом вільного волевиявлення і дії. Це може бути мережева структура індивідів, мережа філій, мережа організацій, мережа інститутів. Кожна ланка здатна не лише клонувати материнську ланку, але і реалізовувати індивідуальний початок.

Перспектива розширення соціальних мереж перш за все пов'язана із задоволенням різноманітних людських потреб, особливо – навчанням людини реалізовувати свої потреби, використовуючи віртуальний мультимедійний простір Інтернет та його інструменти. Це і об'єднує людей в мережі і сприяє формуванню власного мережевого суспільства.

4.6. Мережева взаємодія як технологія професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти

Використання взаємодії в освітніх мережах з метою професійного розвитку педагогів знайшла застосування у системі післядипломної педагогічної освіти.

Під взаємодією в професійних мережах розуміємо цілісність суб'єктів освіти, інших суб'єктів соціокультурного середовища, які здійснюють професійну взаємодію, мають за мету досягнення соціально значущих освітніх результатів. Взаємодія в професійних мережах передбачає наявність не лише вертикальних та горизонтальних зв'язків навчальних закладів, але й наявність і розуміння спільної мети, завдань діяльності, які виявляються в умовах діалогу і взаємодії. Взаємодія в професійних мережах виступає як технологія рішення творчих інноваційних завдань, об'єднання зусиль різних освітніх установ і суб'єктів соціокультурного середовища.

Технологія взаємодії в професійних мережах поширюється на освітні установи, окремих педагогічних працівників, творчі групи педагогів, потребує активно використати інновації, управлінський і педагогічний досвід навчальних закладів, окремих керівників і педагогів, участі партнерів, використанні інформаційних ресурсів.

Під взаємодією в мережах розуміють також спосіб діяльності щодо спільного використання інформаційних, інноваційних, методичних, кадрових ресурсів, які можуть змінюватися у ході взаємодії. На його думку, взаємодія в мережах можлива між елементами мережі, які суб'єктно автономні, не підпорядковані нав'язаному зверху кодексу взаємовідносин, складають систему взаємозумовлених дій педагогів, де поведінка кожного з учасників виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших.

У центрі взаємодії в освітніх мережах знаходиться не інформація, а персона і подія. Персонами можуть виступати педагогічні колективи як носії інноваційних технологій. Освітня мережа визначається як сукупність суб'єктів освітньої діяльності, які надають один одному власні освітні ресурси з метою підвищення результативності та якості навчання. Умовами взаємодії в мережах є спільна діяльність учасників, можливість надавати інформацію про свою діяльність учасникам мережі та мати інформацію про діяльність інших учасників мережі, створювати власні канали інформації.

Узагальнено декілька видів взаємодії в професійних мережах, а саме:

- взаємодія в мережах, що розвиває й підтримує середовище, центром якого є заклад післядипломної педагогічної освіти;
- взаємодія в мережах, що розвиває й підтримує середовище, яке організоване навколо базового, експериментального навчального закладу;
- взаємодія в мережах, що розвиває й підтримує інформаційне середовище;
- взаємодія в мережах, що розвиває й підтримує середовище, організоване навколо громади.

У практичній діяльності навчальні заклади взаємодіють один з одним з різних питань організації освітнього процесу, роботи з педагогічними кадрами, обміну управлінським і педагогічним досвідом тощо. Вертикальна та горизонтальна взаємодія навчальних закладів один з одним, партнерами, кількісний та якісний склад цих закладів формують відповідну освітню мережу регіону. Формами такої партнерської взаємодії стають, наприклад, об'єднання навчальних закладів, асоціації педагогічних працівників, мережа соціокультурних закладів освітнього округу, різні спільноти і товариства тощо.

У взаємодії конкретного навчального закладу з іншими партнерами набувають чинності такі принципи, як добровільність встановлення зв'язків, співробітництво, кооперація, рівноправність, партнерство, відсутність ієрархічної підлеглості. Суттєвим є те, що така взаємодія виникає за власною ініціативою зацікавлених партнерів.

Взаємодія керівників і педагогічних працівників з потенційними партнерами в освітньому просторі стає суттєвою ознакою сучасних

технологій професійного розвитку педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти, має ознаки технології, а саме:

- наявність мети, зацікавленість усіх учасників взаємодії щодо використання спільних ресурсів професійного розвитку, рішення завдань інноваційного розвитку системи освіти в умовах інформаційного суспільства;
- керівники і педагогічні працівники навчальних закладів є суб'єктами взаємодії в професійних мережах, мають особливі зв'язки, добровільно об'єднують ресурси, приймають взаємну відповідальність, мають професійних лідерів мережі;
- відкритість елементів мережі один для одного, можливість участі суб'єктів взаємодії у реалізації програм професійного розвитку педагогічних кадрів, розробці навчально-методичних матеріалів, розповсюдження практичного управлінського та педагогічного досвіду;
- переважна роль «горизонтальної» взаємодії, рівні можливості учасників взаємодії у професійних мережах при формуванні спільних рішень.

Вимоги до професійного розвитку педагогів в умовах реформування освіти постійно трансформуються. Післядипломна педагогічна освіта завжди є відкритою, вона швидко реагує на професійні потреби педагогів, використовуючи сучасні технології навчання дорослих. Трансформація вимог до професійного розвитку керівників і педагогічних працівників потребує застосування технологій післядипломної педагогічної освіти, які спираються на сучасні ресурси освіти. Спільнота керівників навчальних закладів і педагогічних працівників, зацікавлених у використанні різних видів ресурсів з метою професійного розвитку, вже склалася, вона набуває певного досвіду шляхом спільної взаємодії.

Метою використання сучасних технологій післядипломної педагогічної освіти є забезпечення ефективності освітнього процесу, досягнення якості освіти за рахунок професійного розвитку керівників і педагогічних працівників.

Інноваційною в професійному розвитку керівників і педагогічних працівників є технологія взаємодії в мережах, яка замість традиційних вертикальних зв'язків забезпечує горизонтальні, інформаційні, кооперативні зв'язки, тобто партнерство та співробітництво. «Вузлами» мережі є оригінальні моделі управління навчальними закладами, авторські та наукові школи, інноваційний педагогічний досвід тощо. Взаємодію в мережах не можна організувати ззовні, зверху, адміністративним способом. Вона складається як природний, еволюційний процес людської самодіяльності шляхом кооперації, самоорганізації та саморозвитку в професійному розвитку керівників і педагогічних працівників.

Взаємодія в професійних мережах здійснюється в єдиному освітньо-інформаційному просторі, що являє собою сукупність баз і банків даних, технологій їх використання, телекомунікаційних систем, освітніх мереж, які функціонують на основі єдиних принципів, загальних правил. Єдиний освітньо-інформаційний простір складається з різних типів ресурсів,

навчальних закладів і партнерів, засобів інформаційної взаємодії, відповідних інформаційних технологій.

Визначено декілька рівнів взаємодії в професійних мережах, а саме:

- 1) рівень інформації, коли навчальні заклади обмінюються відомостями, між ними налагоджені дієві інформаційні потоки;
- 2) рівень розподілу обов'язків, який передбачає різноманітність навчальних закладів, їх спрямованість на задоволення різних професійних потреб педагогів;
- 3) рівень формування соціально-педагогічних норм. На цьому рівні начальним закладам вдається домовитися про загальні критерії оцінки управлінського і педагогічного досвіду кожного;
- 4) рівень ресурсного обміну між навчальними закладами, коли в мережі з'являються загальні ресурси різних типів;
- 5) рівень реалізації проектів професійного розвитку керівників і педагогічних працівників.

Таким чином, взаємозв'язки між навчальними закладами, керівниками і педагогічними працівниками встановлюються залежно від цілей побудови мережі.

Існує й певна специфіка взаємодії суб'єктів мережі. Потрібні постійні зусилля, організація зустрічей і переговорів, врахування тих «контекстів», в яких постійно знаходяться партнери по мережі, а також: наявність не тільки лідера, який готовий брати на себе відповідальність, але й достатньо великої кількості людей, які мають таке ж бажання.

Взаємодія в професійних мережах – це горизонтальна взаємодія між навчальними закладами щодо поширення функціоналу і ресурсів.

Важливою особливістю взаємодії в професійних мережах є те, що в мережі немає організацій у традиційному сенсі. Первинним елементом у професійних мережах виступає прецедент саме взаємодії, події, участі в проектах, семінарах, зустрічах, обмін інформацією тощо. Кожен педагог може вступати в певну взаємодію. Взаємодія складає зміст індивідуального професійного розвитку кожного педагога, організації, яка навчається, освітнього професійного середовища.

Інновації в умовах взаємодії в професійних мережах набувають еволюційний характер, пов'язані з безперервним обміном інформацією, управлінським та педагогічним досвідом, відсутністю обов'язкового його впровадження. Досвід учасників взаємодії в професійних мережах є критерієм, який дозволяє побачити рівень власного досвіду, доповнити його, сприяє ефективності професійного розвитку усіх учасників взаємодії.

Взаємодія в професійних мережах є системою зв'язків, які дозволяють розробляти, апробувати і пропонувати професійній педагогічній спільноті інноваційні моделі змісту освіти та управління системою освіти, це спосіб діяльності зі спільного використання ресурсів.

Взаємодія в мережах є комунікацією за допомогою мережі. Вона розуміється як середовище, у якому навчальний заклад або педагог можуть

взаємодіяти з іншими навчальними закладами або педагогами з питань професійного розвитку, спільної роботи, обміну ідеями, педагогічного досвіду, створення нового інтелектуального продукту тощо. Взаємодія в мережах являє собою комунікативну систему, яка включає прямий і зворотній зв'язок між учасниками взаємодії.

Взаємодія в професійних мережах виявляється в різних формах активності керівників і педагогічних працівників: створення освітніх сайтів у мережі Інтернет; спільна реалізація кількох навчальних закладами програми професійного розвитку педагогів; подання та дисемінація інноваційного досвіду в мережі; онлайн спілкування і взаємодія в професійних мережевих спільнотах різного рівня.

Суб'єктами взаємодії у професійних мережах можуть виступати будь-які педагогічні працівники, незалежно від географічної приналежності й професійної спеціалізації. У професійному розвитку можуть брати участь групи педагогів, команди, які представляють інтереси навчальних закладів як колективні суб'єкти спілкування і діяльності в професійному середовищі. Професійні творчі групи-команди можуть виникати в процесі взаємодії в мережах. Формування таких колективів може стати основою розвитку педагогічних співтовариств, запорукою розвитку середовища взаємодії в професійних мережах у системі післядипломної педагогічної освіти.

Значущими суб'єктами взаємодії в професійних мережах системи післядипломної педагогічної освіти є носії інноваційного професійного досвіду, які є центрами взаємодії в мережах, основними факторами, які мотивують професійний розвиток педагогів та ініціюють спільну діяльність у мережі. Взаємодія в професійних мережах стає потужним інструментом просування інноваційних освітніх програм, створення умов для становлення експертного співтовариства, здатного впливати на освітню політику.

Успішна взаємодія усіх суб'єктів мережі забезпечується тьютором або тьюторською командою. Тьютор (тьюторська команда) – це ключовий чинник забезпечення ефективності професійного спілкування, пусковий механізм, центральне ядро всіх процесів життєдіяльності мережі. Тьютор (тьюторська команда) є носієм управлінських, організаційно-педагогічних функцій на всіх етапах запуску і розвитку мережі.

Практичні завдання

1. Опишіть мережу професійної взаємодії, створену у вашій установі або запропонуйте план її створення. Зазначте такі позиції: наявність порталу або сайту; структура порталу або сайту; партнери у мережі; проблеми, які обговорюють партнери; особливості використання мережі професійної взаємодії для організації професійного розвитку педагогічних кадрів у вашій установі; етапи розвитку мережі професійної взаємодії та подальші перспективи; участь вашої установи у мережах, створених іншими партнерами.
2. Розробіть поради до професійного спілкування в мережі.

5. Організація, яка навчається

5.1. Міжнародний контекст поняття

Термін «**організації (learning companies), які навчаються**» широко розповсюдився в Європі і США в 90-х роках минулого століття. Одна з відомих концепцій організації, яка навчається, належить американцеві П. Сенге. За його визначенням концепція організацій, які навчаються базується на п'яти «уміннях організації», а саме: майстерність у вдосконаленні особистості, уміння створювати інтелектуальні моделі, забезпечувати загальне бачення, організовувати групове навчання й уміння системно мислити тощо.

Навчальні заклади мають певні ознаки організації, яка визначається як соціальне утворення, яке має спеціально створену структуру і діяльність якого підлягає певній меті. У соціальному плані визначення організації дають М. Альберт, М. Мексон, Ф. Хедоурі, які під організацією розуміють групу людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення спільної цілі. Ознаками навчального закладу як організації є також стратегія і культура, управлінський стиль керівників, внутрішні підсистеми, процедури щоденного функціонування навчального закладу; педагогічні кадри тощо.

Адже освітні заклади загальної – це цілісні соціальні системи, які мають спеціальну структуру і виконують специфічні функції в суспільстві: навчання, виховання, розвитку підростаючої особистості, це – освітні організації. Серед основних характеристик закладів освіти як організацій принциповим вважається наступне: вони є відкритими системами, які враховують усі зміни, що відбуваються в соціальній сфері. Тому головною метою навчальних закладів як організацій є створення умов для професійного розвитку керівників і педагогічних працівників. Цінністю і конкурентною перевагою освітніх організацій стають стратегічна мета діяльності організації, професійні знання педагогів, накопичені і створені в сучасних навчальних закладах, професійний розвиток керівників і педагогічних працівників.

За умов швидко змінюваного змісту освіти, навчальних програм і планів, технологій навчання, тактичних завдань навчальних закладів, керівники і педагогічні працівники мають розвивати здатність відчувати, а, можливо, і передчувати проблеми, поставлені перед ними суспільством, та знаходити їм вирішення, тобто вони мають безперервно навчатися, розвивати професіоналізм управлінської і педагогічної діяльності.

Інша, європейська концепція організації, яка навчається, була розроблена Т. Бойделом, Н. Діксоном і П. Сенджем. Автори подають одинадцять характеристик організації, яка навчається. До цих характеристик, зокрема, відносяться стратегічне планування організації, яке відображає цінності всього колективу, а не тільки її керівників; інформаційна відвертість; відповідальність кожного працівника за ресурси, які знаходяться у його розпорядженні; внутрішній обмін інформацією; гнучкі механізми

винагороди; створення умов для професійного розвитку працівників; постійне «сканування» навколишнього середовища; встановлення партнерських відносини з постачальниками і споживачами послуг; клімат, який сприяє навчанню; постійний саморозвиток кожного працівника.

Організація, яка навчається, не є новою моделлю з точки зору її побудови і розвитку. У всіх формальних моделях опису організацій є так звана БЗГ-модель (баланс, зв'язок, гетерогенність). БЗГ-модель взяла свій початок із відомої моделі, розробленої Мак-Кінслі. Вона відповідає певним елементам організації: стратегії (спосіб, за допомогою якого досягаються визначені цілі); культурі (колективні цінності, внутрішні та зовнішні стандарти); управлінському стилю (типи поведінки, які притаманні керівнику навчального закладу); системі (внутрішні інформаційні системи і процедури щоденного функціонування організації); персоналу (типи людей у рамках посад організації, їхні знання та навички, сильні та слабкі сторони); структурі (формальний і неформальний розподіл завдань, відповідальності). Усі шість елементів організації характеризують зв'язок і баланс. Зв'язок означає, що кожна зміна в одному елементі може або впливатиме на зміну в інших п'яти елементах. Баланс означає, що кожен елемент організації є рівноцінним, потребує постійного взаємозв'язку всіх шести елементів, потребує уваги та зусиль до кожного елементу організації.

Наприкінці 70-х років ХХ ст. Т. Пітерс і Р. Уотерман одними з перших сформували ідею про те, що найуспішнішими є організації, які навчаються. Їхні послідовники М. Педлер, Б. Демінг, Р. Реванс, К. Аргурис почали розвивати зазначену тему та дійшли до висновку, що забезпечення виживання і процвітання організації в ринкових умовах можливе, необхідно чітко детермінувати цілі її розвитку, чутливо реагувати на зміни ринку та гнучко адаптуватись до нових умов господарювання. З цією метою кожному співробітнику та самій організації потрібно навчатися, трансформувати власну діяльність відповідно до стратегічних цілей. Трансформація – ключовий елемент цього процесу, оскільки організація не може оволодіти новими знаннями без змін, як і змінитися без навчання. Таким чином, для того, щоб оволодіти статусом організації, яка навчається, організація повинна постійно трансформуватися.

5.2. Теоретичні засади «Організації, яка навчається»

Існує ряд принципів, що становлять основу організації, яка навчається:

- удосконалення особистісного професіоналізму педагогів потребує розвитку вмінь, пошуку нових знань за власною ініціативою, виходячи з внутрішньої потреби в цьому;
- створення спільного бачення ґрунтується на уявленні про те, що для найбільшого успіху в досягненні загальних цілей необхідне уявлення про бажаний у майбутньому результат діяльності навчального закладу, яке було б однаково відоме і поділялося абсолютно всіма педагогічними працівниками.

Це не тільки покращує узгодженість роботи, а й породжує ширшу особисту зацікавленість у її результатах;

- групове навчання передбачає створення групового знання, тобто навчання людей групової взаємодії на рівні окремих творчих команд і навчального закладу в цілому. Групове навчання здійснюється не тільки у формі тренінгів і семінарів, а й у самому навчально-виховному процесі за допомогою відкритих діалогів, дискусій, обміну досвідом. Результатом групового навчання стає синергетичний ефект. Сутність його полягає в тому, що група стає чимось більшим, ніж простою сукупністю педагогів, її знання перевершують просту суму знань кожного, хто входить у цю групу;

- виявлення переважаючих ментальних моделей. Під ментальними моделями ми розуміємо імпліцитні, неявні, невиражені, не усвідомлювані уявлення, переконання, вірування, властивості педагогів. Такі ментальні моделі можуть заважати професійному розвитку педагогічних працівників. Аналіз існуючих стереотипів та ментальних штампів є необхідним для успішного впровадження програми змін;

- системне мислення підсумовує все вищезазначене, маючи на увазі здатність до глибокого і всебічного розуміння причинно-наслідкових зв'язків, відносин між явищами освітнього простору.

Концепція організації, яка навчається, базується на майстерності щодо вдосконалення особистості, уміннях створювати інтелектуальні моделі, забезпеченні загального бачення, організації групового навчання; уміннях системно мислити. Для організації, яка навчається, важливими є всі п'ять цих «умінь». Розвиток усіх п'яти «умінь» повинен відбуватися не окремо, а цілеспрямовано, у взаємодії один із одним, систематично. Організація, яка навчається, припускає, що навчання працівників є процесом не тільки накопичення знань, а й свідомим розвитком уміння працівників використовувати їх з метою поліпшення якості результатів.

5.3. Технологія «Організація, яка навчається»

Організація, яка навчається («learning organization») – технологія корпоративного навчання організації з метою набуття педагогами професійних компетентностей, необхідних для ефективної реалізації тактичних задач та стратегічних цілей навчального закладу. Виділено три складові технології: спрямування на розвиток конкретного пакета компетентностей педагога; охоплення всіх співробітників з урахуванням особливостей навчання окремих категорій; неперервний та випереджувальний характер.

Технологія «Організації, яка навчається», орієнтує андрагогів на чітко окреслену мету в роботі з керівниками і педагогічними працівниками, розробку форм, методів оптимізації їх професійного розвитку.

Ця технологія включає концептуальну основу, цілі навчання, зміст навчального матеріалу, організацію освітнього процесу, методи і форми роботи андрагогів, діагностику результатів професійного розвитку керівників

і педагогічних працівників. Вона відповідає критеріям технологічності, а саме: концептуальності, системності, результативності, відтворюваності.

«Організація, яка навчається», є інноваційною технологією післядипломної педагогічної освіти. Як правило, ця технологія потребує створення програми професійного розвитку керівників і педагогічних кадрів спеціально для конкретного навчального закладу, зміст програми орієнтовано на підготовку педагогів до стратегічних змін у навчальному закладі.

5.4. Способи реалізації технології

У практиці використання технології виділяються експертний і процесуальний підходи.

Експертний підхід припускає можливість реалізації програми професійного розвитку керівників і педагогічних працівників навчального закладу шляхом підготовки керівників навчального закладу на основі експертних знань, умінь, навичок і досвіду запрошених методистів, викладачів як консультантів, тренерів, експертів. У рамках такого підходу викладачі і методисти виступають як носії експертних знань, застосовують свій досвід у конкретній ситуації, що склалася в навчальному закладі. Програма професійного розвитку забезпечує розвиток у керівників і педагогічних працівників компетентностей щодо вирішення типових проблем, з якими вони можуть зіткнутися під час змін, які проводяться в навчальному закладі. У даному випадку метою професійного розвитку переважно є розвиток конкретних компетентностей.

Процесуальний підхід припускає можливість реалізації програми професійного розвитку керівників і педагогічних працівників навчального закладу в процесі спільної роботи викладачів, методистів інституту з керівниками і педагогічними працівниками. У рамках цього підходу проект професійного розвитку передбачає активну участь керівників і педагогічних працівників навчального закладу. За такого підходу до педагогічних працівників висуваються додаткові вимоги, пов'язані з їх орієнтацією на партнерську взаємодію з андрагогами.

На відміну від першого підходу, у керівників і педагогічних працівників, крім набору професійних знань, формується установка на зміну, оволодіння новими способами вирішення проблем як у процесі індивідуальної діяльності, так і в процесі освоєння ефективних прийомів групової роботи. Тобто метою навчання є не стільки передача певної суми знань, скільки формування орієнтації керівників, педагогічних працівників на зміну індивідуальної та групової поведінки.

Компетентності педагогів, які здійснюють професійний розвиток за технологією «Організації, яка навчається» можуть бути реалізовані у процесі створення різних матеріалів: методичних посібників, рекомендацій, експонатів педагогічних виставок, описів практичного управлінського та педагогічного досвіду, портфоліо тощо.

Педагогічні працівники визнаються найціннішим ресурсом навчального закладу. Це пов'язано з тим, що педагогічні працівники є найбільш адаптивним видом ресурсів. Завдяки такій особливості педагогічних працівників, навчальний заклад здатен швидко змінюватися у відповідь на зовнішнього середовища, зберігати свій статус в умовах нестабільності параметрів існування, тимчасових обмежень і в умовах обмеженості інших видів ресурсів.

Носіями знань організації є, перш за все, її співробітники. Кожний педагогічний працівник стає носієм унікальних професійних знань, необхідних для реалізації стратегії та місії навчального закладу. У такому навчальному закладі педагог як суб'єкт професійної діяльності активно навчається, педагогічні працівники стають основною конкурентною перевагою і ресурсом навчального закладу.

5.5. Умови використання технології

Трансформація навчального закладу в організацію, яка навчається, має свої обмеження і специфічні особливості. Існують певні перешкоди, які ускладнюють цей процес.

Стосовно самого процесу навчання навчальні заклади мають подвійні зв'язки. Крім групового навчання педагогів, основним обов'язком навчального закладу є забезпечення якісного освітнього процесу, тобто навчальні заклади вже є організаціями, які навчаються. Педагоги мають різні погляди стосовно власного процесу професійного розвитку, а також стосовно процесу навчання учнів. Розвиток навчального закладу в напрямі організації, яка навчається, потребує сучасного дидактичного погляду на процес навчання. І такий погляд стосується як навчання педагогів, так і самих учнів. Іншими словами, трансформація навчального закладу в напрямі організації, яка навчається, часто потребує трансформації процесу навчання, перш за все учнів. А це, в свою чергу, потребує глибоких змін у роботі самого навчального закладу, його керівників і педагогічних працівників.

Практичними перешкодами є умови, в яких функціонують навчальні заклади. Наприклад, відмінності між іншими організаціями і навчальними закладами можуть полягати в кадровій політиці. Стимулювання керівниками навчальних закладів професійної самосвідомості педагогів є важливою умовою. Проте такий кадровий захід, як «ротація», не завжди можливий у навчальному закладі. Нормативно-правові акти накладають певні обмеження на можливості керівника навчального закладу у впровадженні активної кадрової політики.

Технологія «Організації, яка навчається», пропонує суттєві перспективи розвитку навчальних закладів: мати власний, відносно автономний шлях розвитку, самостійного впроваджувати освітні інновації. Технологія розширює можливості розвитку професіоналізму управлінської і педагогічної діяльності.

5.6. Ознаки «Організації, яка навчається»

Організація, яка навчається, має цілеспрямовану структуру для заохочення всіх працівників мислити, впроваджувати інновації, вдосконалювати компетентності, формулювати власне бачення майбутнього розвитку навчального закладу.

Високий ступінь залучення педагогічних працівників до творчості формує горизонтальні структури, мережу творчих груп, які об'єднують навколо конкретних проблем розвитку навчального закладу, професійних проблем педагогів, інноваційних процесів в освіті.

Горизонтальні структури є фундаментальними одиницями процесу навчання педагогічних працівників, забезпечують свободу вибору, формують різні навчальні стилі педагогів, стимулюють процес професійного розвитку працівників. Координація діяльності у творчих групах відбувається за допомогою консультування, проектних технологій. У навчальному закладі створюється середовище, яке сприяє навчанню. Головний принцип роботи для кожного працівника організації полягає в тому, щоб завжди прагнути до вивчення і вдосконалення того, що робиш. Кожен працівник має право на помилку. Працівники мають у розпорядженні час, щоб обговорювати й аналізувати практику.

Організація, яка навчається, має стратегію розвитку свого навчального закладу, визначену загальну мету. Підхід до вироблення стратегії навчального закладу розглядається як постійне навчання. Плани розвитку навчального закладу постійно змінюються, удосконалюються з урахуванням впливу різних чинників на цілі, зміст, технології навчання, результати освітньої діяльності. Педагогічні працівники організації беруть участь у виробленні її стратегії. Політика організації відбиває цінності усього колективу, а не тільки її керівників.

Реалізація концепції потребує від педагогічних працівників участі в реальних змінах, що найкраще відбувається на основі управлінського і педагогічного досвіду, відповідної рефлексії. Типовими очікуваннями від педагогічних працівників в організації, яка навчається, є ступінь їхнього залучення, зосередження зусиль на реалізації концепції. Від педагогів очікуються властивості, які стосуються широкого розуміння поняття «професіоналізм». Прогалина між думками і діями має максимально звузитися, педагогічні працівники мають діяти якомога ефективніше, бути вмотивованими до професійного розвитку методом супервізії.

Стиль керівництва в організації, яка навчається, має бути спрямованим на стимулювання процесу професійного розвитку педагогічних працівників. Від керівника навчального закладу очікується необхідність допомагати іншим, розвиватися самому відповідно до цілей навчального закладу. Керівник навчального закладу набуває нових ролей – андрагога, експерта, тренера, методиста, наставника – у професійному розвитку педагогів. Він створює спільну концепцію, заохочує до участі педагогічних працівників щодо виконання відповідних завдань.

В організації, яка навчається, важливою є культура навчання. Культура навчання – це середовище, що сприяє навчанню і розвитку. Вона включає в себе як цінності, установки, традиції, стратегії, конкретні стандарти і плани щодо навчання, так і інфраструктуру навчання – канали розподілу ресурсів. Вона характеризується спільним розумінням, толерантністю стосовно помилок, груповим навчанням на основі професійних потреб, прийняттям рішень, що базуються на експертизі; навчанням, що відбувається через відкриті і довірливі стосунки між педагогами, бажання застосовувати рефлексію щодо своїх дій.

Найбільш поширеними формами групового навчання є підтримка кожного педагога протягом усього професійного розвитку. Це можуть бути участь в експериментальній роботі, стажування, внутрішні та зовнішні навчальні семінари, лабораторії, майстер-класи, наставництво.

До основних характеристик організації, яка навчається, можна віднести інформаційну відкритість. Інформація більшою мірою використовується для розуміння того, що відбувається в цілях ухвалення правильних рішень, а не як основа для винагороди або покарання працівників. Навчальний заклад постійно «сканує» довкілля. До обов'язків кожного працівника входить збирання інформації для організації про те, що робиться за її межами. На зборах працівників розглядаються події, що відбуваються в її оточенні.

У організації, яка навчається, відбувається не лише накопичення знань, але й досвіду їх використання, створюються нові ідеї, уявлення і способи дій. Суть полягає у нарощуванні потенціалу гнучкості, мінливості, адаптивності. Вирішуючи будь-яке поточне завдання, організація, яка навчається, ставить перед собою не тільки мету досягнення запланованого результату, а й навчання в процесі виконання завдання. Такі організації також іноді визначаються як інтелектуальні організації, у тому сенсі, що їм притаманні високі здібності отримання інформації, її аналізу, інтерпретації, використання і генерації нової інформації, нових ідей.

Організації, які навчаються, мають більш високу конкурентоспроможність, тому що швидко змінюються і таким чином адаптуються до мінливих умов і вимог ринку освітніх послуг. Часто необхідно навіть випереджаюче навчання. При цьому навчатися повинна вся організація – від керівників до педагогічних працівників різних категорій в умовах постійного прогнозування майбутніх умов.

Таким чином, організація, яка навчається – це навчальний заклад, об'єднаний спільною стратегією та цінностями всіх педагогічних працівників, які здатні розвивати й удосконалювати освітній процес, продукт цього процесу, розвивати відносини, які виникають у навчально-виховному процесі, своє власне розуміння ситуації, здійснювати зворотні зв'язки з учасниками навчально-виховного процесу, партнерами закладу, зовнішнім середовищем.

Практичні завдання

1. Запропонуйте теми для навчання організацій навчальних закладів за зазначеною технологією.
2. Змодельуйте графік, визначте необхідні умови навчання організації навчальних закладів різних типів.

6. Опорний конспект

6.1. Витоки технології

У педагогіці широко використовується поняття опорного конспекту як системи при презентації інформації, що представляє собою наочну конструкцію, замість попередньої системи фактів, понять, ідей, як взаємопов'язаних елементів цілої частини навчального матеріалу. Хоча дана система з'явилася порівняно недавно, але міцно увійшла в педагогічну літературу, починаючи з робіт учителя-новатора В.Ф. Шаталова. Він першим розробив систему опорних конспектів з математики в 70-і роки минулого століття. Пізніше ця система була апробована, доповнена багатьма викладачами, його послідовниками. Але навіть найвідоміша методика в конкретній практиці кожного викладача перетворюється на процес творчості. До того ж специфіка різних навчальних предметів вносила нові аспекти в структуру та зміст опорних конспектів.

6.2. Сутність та особливості використання технології

Під опорним конспектом розуміється особливий вид графічної наочності, що представляє собою конспективне, схематичне зображення, яке відображає основні одиниці змісту навчального матеріалу. Він являє собою схематично-розгорнутий, лаконічно і чітко викладений базовий план навчального заняття, може включати основні схеми, малюнки, визначення, назви, прізвища, дати, причинно-наслідкові зв'язки, висновки з теми, що вивчається.

Опорний конспект – це наочна схема, у якій відображені поняття, одиниці інформації, представлені різні зв'язки між ними, введені знаки, що нагадують про приклади, залучаються для конкретизації абстрактного матеріалу.

Основними принципами складання конспекту є невелика кількість великих одиниць інформації, що відповідає психологічним законам короткочасної пам'яті; конспективне зображення досліджуваного матеріалу; вибір оптимального варіанту вивчення теми заняття; логічний взаємозв'язок, послідовність подій; вказування головних понять, їх ознаки, причинно-наслідкові зв'язки, найбільш значущі особистості й факти.

Робота слухачів курсів підвищення кваліфікації з опорним конспектом включає такі характеристики.

По-перше, це гнучкість і рухливість елементів структури навчальних модулів, можливість диференціювання та індивідуалізації, інтеграції змісту

навчання; технологічна динамічність прийомів і методів навчання, системи контролю й оцінювання досягнень; можливість прогнозування навчальної діяльності з урахуванням особливостей навчального процесу.

По-друге, концептуальна та організаційна простота опорних конспектів для слухачів і викладачів, методистів дозволяє досягати реальних результатів у вирішенні завдань професійного розвитку, формуванні компетентностей.

По-третє, ефективність процесу навчання на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період оцінюється співвідношенням витрат викладачів, методистів з глибиною засвоєння слухачами навчальних модулів. У рамках аудиторного часу, відведеного на вивчення модулів, слухачам не завжди вдається осягнути всі нюанси навчального матеріалу. Тому чималу роль відіграє самостійна робота слухачів, їх активність, уміння й прагнення до самоорганізації.

Андрагоги при формуванні основного конспекту лекцій паралельно складають опорні конспекти, що містять понятійний апарат вивчених тем. Ці конспекти можуть бути роздані слухачам як дидактичний матеріал, що містить основні терміни й поняття досліджуваної теми. Простота цього варіанту зумовлена тим, що творчий компонент складання опорних конспектів реалізує андрагог, а слухачам залишається лише продуктивно використовувати результати його праці. Інший варіант – запропонувати слухачам скласти опорний конспект. Це дозволяє їм краще зрозуміти логіку навчального тексту, причинно-наслідкові зв'язки, смисл основних понять тощо.

Опорний конспект може бути технологією створення навчального посібника для різних категорій педагогічних працівників. Такий посібник відповідає сучасним вимогам андрагогіки до організації навчання дорослих, відрізняється стислим поданням матеріалу та покроковим просуванням у навчанні.

Опорний конспект дає можливість показати шлях упровадження теоретичних знань у педагогічну практику, організувати на його основі тематичну дискусію, визначити актуальні для слухачів проблеми та з'ясувати прогалини в їхніх знаннях.

Застосування опорного конспекту під час лекційних та практичних занять супроводжується демонстрацією електронної версії, у якій матеріал представлено слайдах, що в сукупності дозволяє мобільно реагувати на запит конкретної аудиторії.

Посібник, який містить опорний конспект, складається зі вступу, в якому актуалізуються теоретичні знання слухачів, методичних рекомендацій щодо користування опорним конспектом, тематичних розділів та списку літератури. Перший розділ є мотиваційним, він характеризує основні поняття теми або спецкурсу, розкриває сутність компетентностей, які розвиваються. Ці знання мають бути орієнтиром для професійного розвитку слухачів. Кожний із тематичних розділів подає схеми, малюнки щодо змісту навчального матеріалу, а також має бути передбачене місце для нотаток.

Бажано, щоб опорний конспект включав завдання для самостійної практичної роботи слухачів.

Посібник може бути використаний за своїм прямим призначенням як опорний конспект, до якого викладач надає необхідний коментар. Під час заняття опорний конспект може бути використаний як презентація. У цьому випадку слухачі економлять час, вони можуть занотувати свої думки, ідеї, оригінальні точки зору, які були висловлені на занятті, оскільки основний зміст теоретичного матеріалу вже викладено в посібнику.

Подані матеріали можуть бути основою інтерактивного навчання. Слухачам слід надати можливість для обговорення сутності того чи іншого поняття, розстановки певних акцентів у його тлумаченні, наведення прикладів використання у практиці тощо.

Практичні завдання

1. Розробіть опорний конспект до заходу із використанням однієї з наведених технологій професійного розвитку педагогічних працівників у текстовому вигляді зі схемами, малюнками та у вигляді презентації.
2. Розробіть рекомендації педагогічним працівникам для оптимального створення опорного конспекту.

Рекомендована література

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47-52.
2. Воротникова І.П. Психолого-педагогічні основи адаптації вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій / І.П. Воротникова // Освіта на Луганщині. – 2009. – №2 (31). – С. 125-127.
3. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
4. Гудсон І. Принципиальный профессионализм / И. Гудсон // Перспективы. – 2000. – Т. XXX, №2. – С. 28.
5. Гусинский З. Ведение в философию образования / Гусинский З., Турчанинова Ю. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
6. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Декларація принципів «Побудова інформаційного суспільства – глобальне завдання в новому тисячолітті» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgs?nreg=995>. Заголовок з екрану.
8. Євтух М.Б. Морфологічний аналіз і синтез структури життєвої компетентності людини (філософія людини; сутність життєвої

- компетентності; сенс життя) / М.Б. Євтух, О.В. Кузьміна // Педагогіка і психологія. – 2010 – №2 – С. 106–115.
9. Інформаційні технології та електронні засоби навчального призначення – ознака сучасного уроку. Конспекти уроків / [укл.: Цимбал І.І., Дьяченко Б.А, Сорочан Т.М. та ін.] – Луганськ: Знання, 2006. – 504 с.
10. Кастельс М. Галактика Інтернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / Мануэль Кастельс; [пер. с англ.]. – Екатеринбург: У – Фактория, 2004. – 328 с.
11. Коротяев Б.І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя: монографія / Борис Іванович Коротяєв, Віталій Семенович Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 308 с.
12. Кремень В. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум / В. Кремень. – [вид. переробл.]. – К.: Грамота, 2010. – 576 с. – С. 533–534.
13. Кремень В.Г. Інновація – alter ego глобалізації / В.Г. Кремень // Рідна школа. – 2011. – №3. – С. 3–8.
14. Кремень В.Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В.Г. Кремень // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – №6. – С. 5-9.
15. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн. – 2001. – Вип. 1. – С. 9-22.
16. Олійник В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / В. Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
17. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
18. Оуенс, Роберт Г. Організаційна поведінка в освіті: Керівництво учбовими закладами та шкільна реформа / Оуенс, Роберт Г. – Х.: Каравела, 2003. – 488 с.
19. Пуховська Л. Кількісні та якісні характеристики післядипломної педагогічної освіти у контексті завдань проекту «Рівний доступ до якісної освіти в Україні» / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – К., 2006. – №1. – С. 3–8.
20. Савченко О. Цілі і цінності реформування сучасної школи / О. Савченко // Філософія освіти в сучасній Україні: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К.: 1997. – С. 47-54.
21. Сорочан Т. Створити освітній простір професійного розвитку / Тамара Сорочан // Управління освітою. – 2010. – №17(45). – С. 13-15.
22. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Х.: НТУ «ХПІ», 2004. – 111 с.
23. Сорочан Т.М., Данильєв А.О., Дьяченко Б.А., Рудіна О.М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня:

[монографія] / Т.М. Сорочан, А.О. Дангильєв, Б.А. Дьяченко, О.М. Рудіна – Луганськ: СПД Резніков В.С., – 2013. – 524с

24. Тематика випускних робіт, творчих проектів і рефератів для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників: посібник / [Т.М. Сорочан, А.О. Дангильєв, О.М. Рудіна та ін.]. – Луганськ: Знання, 2006. – 330 с.

25. Трейси Б. Личность лидера / Б. Трейси, Ф. Шеелен; пер. с англ. Е.Г. Гендель. – Мн.: ООО «Попурри», 2002. – 288 с.

26. Туріщева Л.Ф. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект / Л.Ф. Туріщева. – Х.: Вид. Група Основа, 2006. – 144 с.

27. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан; [пер. з англ. Г. Шиян та Р. Шиян]. – Л.: Центр гуманіт. досліджень Львів. нац. ун-ту ім. І. Франка, 2000. – 140 с.

28. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований [Текст] / В.Ф. Шаталов. – Минск: Универс. изд., 1990. – 224 с.

29. Hargreaves A. Four ages of professionalism and professional learning // Teachers and Teaching: History and Practice. – 6(2). – 2000. – p.151-182.

30. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature. // UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2003. – p.11.

РОЗДІЛ 2.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДОРΟΣЛОГО

- *концептуалізація інтерактивних технологій післядипломного навчання;*
- *стан дослідження проблеми інтерактивних технологій навчання;*
- *наука про навчання дорослих у вимірах інтерактивності;*
- *основні типи наукової раціональності та інтерактивні технології післядипломного навчання;*
- *символічний інтеракціонізм як основа інтерактивних технологій навчання;*
- *ідеї гуманістичної психології для інтерактивних технологій навчання;*
- *дослідження М. Бахтіна для розроблення теорії інтерактивних технологій;*
- *інтерактивність навчання в умовах постнекласичного типу раціональності;*
- *поняття «інтерактивні технології післядипломного навчання»;* *інтерактивна вправа, інтерактивний прийом навчання (інтерактивна техніка), класифікація;*
- *елементи інтерактивної технології в активних методах навчання дорослих;*
- *класифікація методів навчання дорослих;*
- *дорослий як суб'єкт післядипломного інтерактивного навчання;*
- *самокерованість навчання дорослого;*
- *проектування віртуального освітнього простору для інтелектуального розвитку дорослого;*
- *пізнавчальна діяльність педагога як дорослого учня*

1. Концептуалізація інтерактивних технологій післядипломного навчання

Проблема системного осмислення інтерактивних технологій навчання як соціально-педагогічного явища в останні десятиліття є предметом активного наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних учених. Підтвердженням цього є велика кількість розвідок з дослідження означеного поняття у контексті професійної підготовки фахівців для різних рівнів та галузей, що невпинно зростає⁴. Актуалізація проблеми дослідження

⁴ **Навчання в дії:** як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Т.С.Панина. – М.: Академия, 2006. – 176 с. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции / М. А. Петренко: Автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.04. – Ростов н/Д., 2010. – 49 с. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. –

інтерактивних технологій навчання пояснюється декількома причинами, по-перше, економічними (це відповідь на вимоги ринку праці, адже інформаційне суспільство потребує вже не лише системного й систематичного пізнання, оновлення інформації особистістю, а й активного освоєння нових видів діяльності людиною упродовж її професійної життєтворчості); по-друге, соціокультурними (це конструювання соціокультурних відносин між людьми на основі врахування особистісних та культурологічних факторів); по-третє, науковими (це врахування нового типу раціональності для осмислення духовної та матеріальної діяльності, а також цінностей); по-четверте, освітніми (це створення відкритої системи неперервного професійного зростання особистості упродовж життя та побудова життєвих пріоритетів на цьому шляху).

1.1. Стан дослідження проблеми інтерактивних технологій навчання

Аналіз літератури дає змогу узагальнити стан наукового вивчення проблеми та представити його такими науковими результатами:

- висловлено ідею про універсальний характер феномену інтерактивності та положення про своєрідність його імплементації у технології навчання через взаємодію, інтеракцію, діалог;
- охарактеризовано основні технології навчання, побудовані на ідеї інтерактивності навчання;
- з'ясовано роль інтерактивних технологій у професійній підготовці фахівця, запропоновано дефініцію «інтерактивні технології навчання» та «інтерактивні методи навчання»;
- сформульовано низку положень щодо проектування інтерактивних технологій, обґрунтовано її методологічно значущі концепти;
- запропоновано опис різних видів інтерактивних технологій;
- фрагментарно описано інтерактивні технології післядипломного навчання.

К., 2002. – 135 с. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К.: А. С. К., 2007. — 144 с. Пометун О. І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.–метод. посіб. / О. І. Пометун та ін. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.–метод. посіб. / С. О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. Скрипник М. І. Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ

1.2 Наука про навчання дорослих у вимірах інтерактивності

Теорія інтерактивних технологій навчання в андрагогіці на сьогодні не обґрунтована. Особливо актуальним і перспективним є пошук методологічного підґрунтя інтерактивних технологій післядипломного навчання. Пояснення цьому – стан теорії та практики післядипломної освіти, ідеали та норми навчання якої, а також відповідна наукова картина, ідеї та категорії, на яких це навчання ґрунтуються, разом становлять систему засад – андрагогіку⁵.

⁵ **Андрагогіка** (від *грец.* *aner, andros* — дорослий чоловік, зрілий чоловік+ *ago* — веду) — 1) наука про навчання дорослих, обґрунтовує діяльність дорослого учня в процесі навчання; 2) розділ теорії навчання, що розкриває специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості керівництва цією діяльністю з боку професійного педагога. Поряд із поняттям андрагогіка, у спеціальній літературі використовуються поняття «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих» тощо. Саме поняття андрагогіки пройшло такі етапи: введення поняття «андрагогіка» (К. Капп, 1833 р.); вперше у російській періодиці термін андрагогіка було використано професором Київського університету М. Олесницьким у 1885 р. (учений уживав цей термін у контексті розвитку освіти в межах періодів розвитку людини: дитинства, молодості, зрілості і старшого (старого) віку; входження нового терміна в енциклопедичні видання (2004 р.); у 2005 р. поняття, на думку М. Громкової, все ще «настораживало необычностью звучания»; у 2009 р. андрагогіку було охарактеризовано як «науку и научную дисциплину о теории и методике образования взрослых в контексте непрерывного становления личности, область профессионально-педагогического знания и социальной практики», як «область научного знания, учебной дисциплины, специальности высшего профессионального образования», як «междисциплинарную науку об образовании взрослых», як «самостоятельную отрасль педагогики, описывающая образовательные системы различных категорий взрослых» (А. Марон). У науковому педагогічному співтоваристві дотепер немає єдності у визначенні поняття. Існує декілька підходів до визначення андрагогіки. Перший підхід базується на спростуванні всіх підстав вважати андрагогіку самостійною наукою. Захисники цієї позиції вважають, що навчання і освіта дорослих – галузь дослідження, що належить наукам, сформованим раніше (соціології, психології, антропології, економіки тощо). Другий підхід (американських дослідників) вбачає в андрагогіки прагматичне і практичне значення, рецепти поводження дорослого учня і викладача під час навчання. Третій підхід трактує андрагогіки як досить незалежну наукову дисципліну. Ця концепція одержала широку підтримку в Центральній і Східній Європі. Прихильники четвертого підходу розглядають андрагогіку не просто окремо від педагогіки, а, як і педагогіку, складовою інтегральної науки про навчання і освіту людини впродовж усього життя. **Вихідні позиції андрагогіки:** 1) суб'єкту навчання належить провідна роль у процесі свого навчання; 2) дорослий прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління й усвідомлює себе таким; 3) дорослий має життєвий досвід (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання для себе і для колег; 4) дорослий навчається для розв'язання важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; 5) дорослий розраховує на безумовне застосування в процесі навчання умінь, навичок, знань і набутих якостей; 6) навчальна діяльність дорослого детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або допомагають процесу навчання; 7) процес навчання дорослого організований як спільна діяльність суб'єктів навчання на всіх етапах: планування, реалізації, оцінювання, коригування. **Рівні усвідомлення андрагогіки як науки** (за С. Вершловським): опис андрагогічної дійсності

В осягненні еволюції теорії та практики навчання дорослих домінує редукаціоністсько-аналітичний підхід⁶ класичної науки⁷, що ігнорує певною мірою випадок, нестабільність, самоорганізацію.

на основі аналізу практики та даних суміжних наук; розроблення основи і внутрішньої структури організації освіти за «законами» андрагогіки (принципи навчання, система категорій); переведення андрагогіки знань на мову навчального предмета і відповідних технологій; характеристика андрагога як представника особливої професійної групи. **Андрагогічні принципи навчання** – загальні принципи організації процесу навчання дорослих, зокрема: пріоритет самостійного навчання (самостійна діяльність є основним видом навчальної роботи дорослих); принцип спільної діяльності всіх суб'єктів навчання з планування, реалізації та оцінювання процесу навчання; принцип опори на досвід (побутовий, соціальний, професійний) дорослого як джерело навчання як для самого суб'єкта навчання, так і для його колег; індивідуалізація навчання (створення індивідуальної програми навчання, зорієнтованої на конкретні освітні потреби і цілі навчання, з врахуванням досвіду, рівня підготовки, психофізіологічні, когнітивні здібності суб'єкта навчання; системність навчання (дотримання цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання); контекстність навчання (термін А. Вербицького) (врахування як конкретних, життєво важливих для суб'єктів навчання цілей, так і професійної, соціальної, побутової діяльності суб'єкта навчання в його просторових, часових, професійних, побутових умовах); принцип актуалізації результатів навчання (обов'язкове використання суб'єктом навчання на практиці набутих знань, умінь, навичок); принцип елективності навчання (надання тому, кого навчають, відносної свободи вибору цілей, змісту, форм, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів); принцип розвитку освітніх потреб (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реальної міри засвоєння навчального матеріалу та визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливо досягнути поставленої мети навчання; процес навчання будується з метою формування у суб'єктів навчання нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення конкретної мети навчання); принцип усвідомленості навчання (усвідомлення, осмислення суб'єктом навчання всіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації процесу навчання). **Андрагогічна модель навчання** – організація діяльності суб'єктів навчання, при якій: а) той, хто навчається, через об'єктивні фактори (сформованість особистості, незалежне економічне, юридичне, соціальне і психологічне становище, великий життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для розв'язання яких необхідно навчатися, орієнтація на швидке використання отриманих у процесі навчання знань, умінь і навичок) відіграє провідну роль в організації процесу свого навчання; визначає: мету, зміст, форми і методи, засоби і джерела навчання; б) той, хто навчає, виступає в ролі консультанта, експерта з технології навчання, надає допомогу в організації процесу навчання тому, хто навчається.

⁶ Філософія виділяє два основних підходи в науці – **редукціоністський** (мерологічний) (від грецького *meros* – частина, міра) і **холістичний**. **Редукаціонізм** (від лат. *reductio* – відсування назад, повернення до попереднього стану) – методологічний принцип, згідно з яким вищі форми матерії можуть бути повністю пояснені на основі закономірностей, що властиві нижчим формам, тобто зведені до нижчих форм, наприклад, біологічні явища – за допомогою фізичних і хімічних законів тощо. Тобто для того, щоб пізнати складний об'єкт, його необхідно «розібрати» на складові і дослідити їх особливості. **Холізм** (лат. *holos* — цілий, увесь) — «філософія цілісності» — напрям у сучасній західній європейській філософії, який розглядає цілісність світу як наслідок творчої еволюції, що спрямовується нематеріальним і непізнаваним «фактором

До цього часу дослідники-андрагоги оперують простими системами (з періодично повторюваною поведінкою, розвиток яких має зворотний характер), приділяючи основну увагу стійкості, порядку, однорідності, рівновазі – тим параметрам, що характеризують замкнуті системи й лінійні співвідношення. Тобто експлікують⁸ закони механіки на соціальну систему – післядипломну освіту.

Закони, закономірності та принципи, сформульовані в межах класичної науки, описують явища та процеси, що відбувалися у навчанні дорослих у періоди еволюційного розвитку, для яких був притаманний жорсткий зв'язок між причиною та наслідком. У такому розумінні особистість дорослого втрачає сенс свого існування, перетворюється на «гвинтик» «суспільної машини», а результат дії на систему освіти легко передбачувати, якщо відомі первісні умови. Проте таке осмислення освітньої реальності є однобічним, оскільки не враховує особливості розвитку наукової раціональності.

цілісності». Поняття холізму було введено південно-африканським військовим та державним діячем Яном Смутсом у книзі «Еволюція особистості» (1926 р.). Холізм як вчення було засновано Джоном Скоттом Холдейном у книзі «Філософські основи біології» (1931 р.).

⁷ Класична наука була пов'язана з упевненістю у всемогутності пізнання і з детермінізмом; вона обіцяла людині владу над світом. Схоже, що впевненість у можливості цієї влади поступово зникає. Класична наука виходила з апріорного припущення, що зовнішній світ існує. Математичні рівняння класичної механіки, як прийнято було вважати, описують те, що реально відбувається в зовнішньому світі. Квантова механіка має свої математичні рівняння, але вони описують спостереження - не реальні частки, а вплив цих частинок на екрани, подібні телевізійним. Класична наука була породжена культурою, пронизаної ідеєю союзу між людиною, зводиться до півдорозі між божественним порядком і природним порядком, і богом, раціональним і зрозумілим законодавцем, суверенною архітектором, якого ми досягаємо в нашому власному образі. Класична наука базується на двох припущеннях: 1) надетерміністській природі пророкувань і 2) на атомістичній природі розуміння. Квантова механіка приводить до перегляду обох цих концепцій. Світ класичної науки був світом, в якому могли відбуватися тільки події, виведені з миттєвого стану системи. У класичній науці (принаймні на ранніх етапах її розвитку) такі спрямовані в часі процеси вважалися аномаліями, курйозами, зобов'язаними своїм походженням вибору вельми мало ймовірних початкових умов. Зроблений класичною наукою пошук істини сам по собі може служити чудовим прикладом тієї роздвоєності, яка чітко простежується протягом всієї історії західноєвропейської думки. У класичних науках, в першу чергу, застосовується аналіз, в той час як головні методи, що знаходяться в арсеналі наук про штучне, - це синтез, конструювання, комп'ютерна імітація // Режим доступу Класична наука - Енциклопедія TechTrend techtrend.com.ua/index.php?newsid=3437

⁸ **Експлікація** (лат., від *pояснюю, розгортаю*): 1. Наукове пояснення, тлумачення. 2. Процес, у результаті якого розкривається зміст певної єдності, а її частини набувають самостійного існування і можуть відрізнятися одна від одної; розгортання. 3. Пояснення умовних позначень на планах тощо. 4. Режисерський план постановки спектаклю Режим доступу: slovopedia.org.ua/36/53397/239272.html

Наприкінці другого тисячоліття відбувається поступовий перехід від епохи модерну до епохи постмодерну⁹, який викликає докорінні зміни у всіх

⁹ Епоха **модерну** (європейський Новий час) почалася у XVII ст. зі ствердженням нової віри — віри в автономний розум і прогрес, що призвела до панування природознавства, техніки, промисловості й демократії, а також до процесу секуляризації. Історично **постмодерн** означає перехід від нового (modern) до сучасності (modernity); він виступив опонентом філософських і культурних цінностей, які склалися в рамках раціонального менталітету XVIII ст. Теоретиками постмодернізму є Ж.-Ф. Ліотар, М. Фуко (пізній), Ж. Дерріда, Р. Варт (пізній), Ф. Гваттарі, Ж. Дельоз, Р. Рорті, Ж. Бодрійяр. Деякі постмодерністи були філологами за освітою та письменниками (У. Еко), і це великою мірою визначило увагу до тексту, його художнього і естетичного характеру, рівноправності його елементів, які існують у вигляді мовних ігор. Епоха модерну має європоцентристський характер і свої витоки веде ще з античності (Ж.-Ф. Ліотар вважає першим модерністом Арістотеля). Основними **параметрами модерністського суспільства** слід вважати індустріалізацію, урбанізацію, індивідуалізм, секуляризацію, масовість, стандартизацію і спеціалізацію. У теоретичній сфері найважливішими **елементами проекту модерну** є просвітницький розум (раціоналізм), фундаменталізм (пошук сталих основ і прагнення до визначеності і чіткості), універсалізм пояснювальних схем та узагальнюючих теорій. Для епохи Розуму характерними є віра у прогрес і безперервне оновлення, гуманізм, визволення, революція, тобто те, що постмодернізм заперечує і вважає небезпечним утопізмом **Явище постмодерну** в соціально-історичному плані — це «культурна логіка пізнього капіталізму». В цьому відношенні постмодернізм виступає як «некероване зростання складності» (Ж.-Ф. Ліотар), під якою розуміється ускладнення буття людини у всіх сферах взаємовідношень з природою і суспільством, «ера безладдя, яке все більше посилюється, причому вона має глобальну природу» (Дж. Фрідман). Найважливішим фактором становлення постмодерну стала **інформаційна культура**. Вона обумовила перехід від виробництва речей (модерн) до виробництва знаків, символів, інформації. **Ціннісні орієнтації** у постмодернізмі зовсім інші, ніж у модернізмі. Якщо модерн вважав основними цінності свободи (liberty), рівності, братерства, а також ідеал «досконалого суспільства» і «досконалої людини», то у постмодернізмі ними виступають свобода (freedom), різноманітність, толерантність і погляд на суспільство, де «всі автори і актори». На зміну традиційним, звичайним поняттям і категоріям постмодернізм пропонує свою **термінологію**. Його основними поняттями є **плюралізм і деконструктивізм**, які передбачають рішучу відмову від ідей цілого, універсального і абсолютного, від «гранд-нарративів» («великих оповідей» і наукових описів), так само як і від аналітичних процедур пошуку сенсу. Тим самим створюється «провокативний» образ науки, котра вичерпала себе в необхідності доводити докази, звільняти від забобонів, легітимізувати знання в наукових експериментах, користуватися спекулятивною діалектикою. Однак постмодернізм не відмовляється від нових «нарративів» (від лат. narrativus - оповідальний), таких як **перфоманс** (performance) - мінливість подій, ситуативність; **симулякр** (творчий монтаж імітованої реальності); **ефективність** (а не істина); **мова і комунікація** як джерело легітимації знань; актуальність завдань, котрі відносяться до «тут і тепер». **Постмодернізм** — течія інтелектуальна. Його інтелектуалізм веде за собою релятивне (відносне), ірраціональне, нігілістичне ставлення до досягнень культури. Постмодернізм багато зробив для того, щоб звільнити мислення від спрощених схем, застиглих стереотипів, віджилих міфологій, обмеженості позитивістської картини світу, протиставивши їм творчу уяву, історико-філософську ерудицію, літературний талант, метафоричність. Разом з тим нищівна критика традиційних цінностей, норм і регуляторів ведеться для того, щоб дати місце новому образу споживача культури, для якого інформація - культова цінність. Тим самим

цивілізаційних процесах, зокрема у теорії та практиці навчання дорослих як складовій частині неперервної освіти.

Формується *«постнекласичний тип наукової раціональності»*¹⁰ (В. Стьопін¹¹), який змінює ставлення науки до інших форм знання.

постмодернізм проявив себе як потужна форма відчуження людини від цілераціонального проектування і соціальної дії.

¹⁰ **Зміст висновку** базується на книзі В. С. Стьопіна "Філософська антропологія і філософія науки". У класичній фізиці ідеал пояснення й опису припускає характеристику об'єкта "самого по собі", без вказівки на засоби його дослідження. А вже в квантово-релятивістській фізиці як необхідна умова об'єктивності пояснення й опису висувається вимога чіткої фіксації особливостей засобів спостереження, котрі взаємодіють з об'єктом (класичний спосіб пояснення й опису може бути поданий як ідеалізація, раціональні моменти якої узагальнюються в рамках нового підходу). Змінилися ідеали й норми доказовості та обґрунтування знання. На відміну від класичних зразків, обґрунтування теорій у квантово-релятивістській фізиці припускає експлікацію при викладі теорії операціональної основи введеної системи понять (принцип спостережуваності) і з'ясування зв'язків між новою і попередніми теоріями (принцип відповідності). Нова система пізнавальних ідеалів і норм забезпечує значне розширення поля досліджуваних об'єктів, відкриваючи шлях до освоєння складних саморегулювальних систем. На відміну від малих систем такі об'єкти характеризуються рівневою організацією, наявністю відносно автономних і варіабельних підсистем, масовою стохастичною взаємодією їхніх елементів, існуванням керуючого рівня і зворотних зв'язків, що забезпечують цілісність системи. Саме включення таких об'єктів у процес наукового дослідження викликало різкі перебудови в картинах реальності провідних галузей природознавства. Процеси інтеграції цих картин і розвиток загальнонаукової картини світу стали здійснюватися на базі уявлень про природу як про складну динамічну систему. Цьому сприяло відкриття специфіки законів мікро-, макро- і мегасвіту у фізиці та космології, інтенсивне дослідження механізмів спадковості в тісному зв'язку з вивченням рівнів організації життя, виявлення кібернетикою загальних законів керування і зворотного зв'язку. Тим самим створюються передумови для побудови цілісної картини природи, у якій простежувалася б ієрархічна організованість Всесвіту як складної динамічної єдності. Картини реальності, вироблювані в окремих науках, на цьому етапі ще зберігали свою самостійність, але кожна з них брала участь у формуванні уявлень, що потім включалися в загально-наукову картину світу. Остання, у свою чергу, розглядалася не як точний і остаточний портрет природи, а як система відносно істинного знання про світ, що поступово уточнюється і розвивається. Усі ці радикальні зрушення в уявленнях про світ і процедури його дослідження супроводжувалися формуванням нових філософських основ науки. Ідея історичної мінливості наукового знання, відносної істинності вироблюваних у науці онтологічних принципів поєднувалася з новими уявленнями про активність суб'єкта пізнання. Він розглядався вже не як дистанційований від досліджуваного світу, а як такий, що знаходиться всередині нього, детермінований ним. Виникає розуміння тієї обставини, що відповіді природи на наші питання визначаються не тільки будовою самої природи, але й способом нашої постановки питань, який залежить від історичного розвитку засобів і методів пізнавальної діяльності. На цій основі виростало нове розуміння категорій істини, об'єктивності, факту, теорії, пояснення тощо. Радикально видозмінювалася й "онтологічна підсистема" філософських основ науки. Розвиток квантово-релятивістської фізики, біології та кібернетики було пов'язано із включенням нових значень до категорій частини і цілого, причинності, випадковості та необхідності, речі, процесу, стану й ін. У принципі можна показати, що ця "категоріальна сітка" вводила новий образ об'єкта, який

Учені-природознавці, методологи науки почали більш толерантно ставитися до цих форм, перевіряючи їх істинність специфічними засобами науки, розглядаючи інші види знань як соціокультурне оточення науки на конкретному історичному етапі розвитку.

з'являвся як складна система. Уявлення про співвідношення частини і цілого стосовно таких систем включають ідеї незвідності станів цілого до суми станів його частин. Важливу роль при описі динаміки системи починають відігравати категорії випадковості, потенційно можливого і дійсного. Причинність не може бути зведена тільки до її лапласівського формулювання – виникає поняття "імовірнісної причинності", що розширює зміст традиційного розуміння даної категорії. Новим змістом наповнюється категорія об'єкта: він розглядається вже не як собі тотожна річ (тіло), а як процес, що відтворює деякі стійкі стани і мінливий у ряді інших характеристик. Всі описані перебудови основ науки, що характеризували глобальні революції в природознавстві, були викликані не тільки його експансією в нові предметні області і виявленням нових типів об'єктів, але й змінами місця та функцій науки в суспільному житті. Підвалини природознавства в епоху його становлення (перша революція) склалися в контексті раціоналістичного світогляду ранніх буржуазних революцій, формування нового (у порівнянні з ідеологією середньовіччя) розуміння відносин людини і природи, нових уявлень про призначення пізнання, істинності знань і т. ін. // Режим доступу: pidruchniki.com/10310208/.../visnovok_tipi_naukovoyi_ratsionalnosti

¹¹ **Стьопін В'ячеслав Семенович** (19 серпня 1934 р., Навля, Брянська обл.) — доктор філософських наук (1976 р.), професор (1979 р.), академік Російської академії наук (1994 р.), президент Інституту філософії Російської академії наук (з 2006 р.). Спеціаліст в області теорії пізнання, філософії і методології науки, філософії культури. У 1960 — 80 рр. критикував позитивізм, пост – і неопозитивізм. У 1970 — 80-х рр. розробив концепцію структури й генезису наукової теорії, відкрив і описав операцію побудови теорії (конструктивного введення теоретичних об'єктів). У рамках цієї концепції розкрив структуру основ науки, показав їх взаємозв'язок з теоріями і досвідом, розробив концепцію типів наукової раціональності (класичний, некласичний, постнеокласичний), досліджував функції світоглядних універсалій культури і філософських категорій. Універсалії (категорії) культури функціонують як форми селективного відбору і трансляції соціально-історичного досвіду, як категоріальна структура свідомості в конкретній історичній епосі, як узагальнена структура людського життєвого світу. Довів, що система універсалій культури слугує генетичним кодом кожного виду і типу цивілізації. В. Стьопін розробив концепцію типів цивілізаційного розвитку (традиціоналістський і техногенний), обґрунтував для кожної із цих типів систему цінностей, дослідив зміни цих смислів у ході історичного розвитку. Основні праці: «Специфика научного познания». — Минск, 1983; «Становление научной теории: Содержательные аспекты строения и генезиса теоретических знаний физики». — М., 1983; «Философская антропология и философия науки». — М., 1992; «Философия науки и техники». — М., 1995; «Основания науки и их социокультурная размерность». — М., 1996; «Эпоха перемен и сценарии будущего». — М., 1996; «Теоретическое знание (структура, историческая эволюция)». — М., 2000; «Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность». — М., 2003; «Философия науки. Общие проблемы». — М., 2006; «История и философия науки»: Учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. — М., Академический проект, 2011.

1.3. Інтерактивні технології післядипломного навчання у контексті основних типів наукової раціональності

У зв'язку з виникненням «*постмодерністської методологічної свідомості науки*» (за В. Лук'янець¹²) актуальним є дослідження інтерактивних технологій післядипломного навчання у контексті періодизації основних типів наукової раціональності (класичного, некласичного та постнекласичного) та на основі здійсненого методологічного аналізу обґрунтувати принципові положення, на яких має вибудовуватися теорія інтерактивних технологій післядипломного навчання.

Під терміном «методологія» розуміємо вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності. У такому розумінні методологія утворює необхідний компонент будь-якої діяльності, оскільки остання стає предметом усвідомлення, навчання і раціоналізації¹³.

На сьогодні у філософії науки визначають три основні типи наукової раціональності: класичний¹⁴, некласичний¹⁵ та постнекласичний¹⁶. Критерієм цієї періодизації є співвідношення (протиріччя) об'єкта і суб'єкта пізнання¹⁷.

¹² Лук'янець Валентин Сергійович – доктор філософських наук (1993 р.), професор Національного університету біоресурсів і природокористування України. Напрям наукових досліджень – філософські проблеми природознавства.

¹³ Тюнников Ю. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования / Ю.Тюнников, М.Мазниченко // Высшее образование в России. – 2006. – №10. – С. 121–131.

¹⁴ **Класична раціональність** з XVII по XIX ст. (Декарт, Спіноза, Лейбніц, Кант, Фіхте, Шеллінг, Гегель), досліджуючи свої об'єкти, прагнула при їх описі й теоретичному поясненні усунути за можливості все, що належить до суб'єкта, засобів, прийомів та операцій його діяльності. Таке усунення розглядалося як необхідна умова отримання об'єктивно-істинних знань про світ. Тут панує об'єктний стиль мислення, прагнення пізнати предмет сам по собі, безвідносно до умов його вивчення суб'єктом. Таким чином, класична раціональність дистанціює суб'єкт від об'єкта, суб'єкт виступає спостерігачем.

¹⁵ **Некласична раціональність** (перша половина XX ст. – М. Вебер, К. Поппер), ґрунтуючись на розробках релятивістської і квантової теорій, відкидає об'єктивізм класичної науки, уявлення реальності як чогось незалежного від форм її пізнання, суб'єктивного чинника.

¹⁶ Істотна ознака **постнекласичної раціональності** (друга половина XX – початок XXI ст.) – постійна включеність суб'єктивної діяльності в «тіло знання» (поняття І. Добронравової). Постнекласична раціональність враховує співвіднесеність характеру отриманих знань про об'єкт не тільки з особливістю засобів та операцій діяльності суб'єкта, що пізнає, а й з її ціннісно-цільовими структурами; здійснюється експлікація, наукове пояснення цінностей та співвіднесення їх з соціальними цілями й цінностями. Головним у структурі, логічній організації, методах і засобах діяльності стає діалог. Відтак постнекласична раціональність не лише широко застосовує ідеї інтерактивності, інтерактивного навчання, а й вибудовує та осмислює їх з урахуванням інформаційно-комунікаційних досягнень сучасної науки.

¹⁷ Добронравова І. С. Глобальні наукові революції і зміна історичних типів наукової раціональності / І. С. Добронравова [електронний ресурс]. – Режим доступу: www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Dobr/glob.html

Позиція класичної раціональності виключає саму можливість появи інтерактивних технологій, сутністю яких є не дистанціюватися суб'єкту від об'єкта, не бути спостерігачем, а навпаки, активно взаємодіяти, вступати в інтеракцію, діалог.

Некласична раціональність осмислює зв'язки між знаннями об'єкта і характером засобів та операцій діяльності суб'єкта. Експлікація цих зв'язків розглядається як умова об'єктивно-істинного опису й пояснення світу. Дослідник виконує роль того, хто пояснює. Цей період наукової раціональності стає підґрунтям для зародження ідей інтерактивних технологій у соціально-філософських та психологічних концепціях.

Філософською основою інтерактивних технологій є *символічний інтеракціонізм*¹⁸ – теоретико-методологічна течія, зосереджена на аналізі соціальної взаємодії людей (Дж. Мід¹⁹).

¹⁸ Головною особливістю символічного інтеракціонізму є аналіз соціальних взаємодій на основі символічного змісту, який вкладають у свої-конкретні дії люди. В межах цієї теорії важливими є значення символів як необхідних засобів соціальних взаємодій. Причому велика увага приділяється головному символічному засобу взаємодії — мові. Соціальний символ, що має риси знакової структури, є необхідним елементом виконання соціальної ролі, без якої взаємодія неможлива. За соціальним символом приховується зіставлення індивідом своїх дій із соціальними нормами і зразками поведінки. Пізнавши соціальні символи як знаки взаємодії, можна вивчати її особливості. Засновник символічного інтеракціонізму — американський соціолог Джордж-Герберт Мід (1863—1934), хоча сам термін був запроваджений у науковий обіг його учнем — Гербертом Блумером (1900—1978). Дж.-Г. Мід вважав, що соціальний світ людини і людства формується в результаті процесів соціальних взаємодій, в яких вирішальну роль відіграє «символічне оточення» завдяки двом своїм головним засобам — жестам і мові. Соціальне життя залежить від здатності людини уявляти себе в інших соціальних ролях, а це залежить від здатності до внутрішнього діалогу. Послідовники Дж.-Г. Міда — Г. Блумер, Т. Партленд та інші — представляють дві школи символічного інтеракціонізму — чиказьку та айовську. Прихильники першої, вивчаючи взаємодію, роблять акценти на процесуальній його стороні, представники іншої — на стабільних символічних структурах. Соціальний процес розглядається соціологами як вироблення і зміна соціальних значень, які не мають суворої причинної зумовленості, залежні більше від суб'єктів взаємодії, ніж від об'єктивних причин. Із символічним інтеракціонізмом пов'язаний так званий соціодраматичний підхід, який тлумачить соціальне життя як реалізацію «драматичної» метафори (переносного значення), аналізує взаємодію у таких термінах: «актор», «маска», «сцена», «сценарій» тощо.

¹⁹ **Мід Джордж Герберт** (27 лютого 1863 р. — 26 квітня 1931 р.) — американський соціолог та філософ, представник Чикагської соціологічної школи, засновник символічного інтеракціонізму. Основні ідеї Міда: ввів у соціологію поняття самість («Self»): ставлення людини до себе як до об'єкта; самість поділяв на I та Me; основою взаємодії індивідів є жест (перша фаза міжособистісної взаємодії та стимул, на який реагують інші учасники); розвиток особистості відбувається впродовж трьох етапів: play, game та прийняття на себе ролі «узагальненого іншого».

1.3.1. Символічний інтеракціонізм – основа інтерактивних технологій навчання

Основними ідеями символічного інтеракціонізму, що стали основою розроблення інтерактивних технологій навчання, є такі:

- в основі діяльності людини лежить механізм формування у неї «свого Я», тобто здатності сприймати себе як діючу особу;
- здатність сприймати себе як діючу особу розвивається у людини завдяки «прийняттю на себе ролі» або «прийняттю ставлення інших до себе»;
- людина стає активною особистістю відповідно до того, як реагують на неї інші люди;
- соціальний процес співіснування створює і підтримує правила, а не навпаки – тільки правила створюють і підтримують інтеракцію;
- люди діють на основі значень, які для них мають предмети чи ситуації в умовах здійснених дій;
- значення як смисл, пропущений через особистісний досвід, виникає у процесі соціальної взаємодії між індивідуумами;
- значення застосовуються і модифікуються у процесі інтерпретації між здійсненою дією та навколишнім середовищем;
- принцип набуття єдності в розмові.

1.3.2. Ідеї гуманістичної психології для інтерактивних технологій навчання

Основою психологічної концепції інтерактивних технологій навчання є гуманістична психологія (А. Маслоу²⁰, Г. Олпорт²¹, К. Роджерс²², Я. Морено²³).

²⁰ **Маслоу Абрахам** (1 квітня 1908 р., Нью-Йорк – 8 червня 1970 р., Нью-Йорк) — доктор психології (1934 р.), засновник гуманістичної психології, розробник теорії самоактуалізації. Маслоу вважав, що всі самоактуалізовані люди мають загальні характерні риси: самоповагу і повагу до інших; доброзичливість і терпимість; інтерес до навколишнього світу; прагнення розібратися в собі тощо. Основні праці: «A Theory of Human Motivation» (опубліковано у Psychological Review, 1943, Vol. 50 #4, pp. 370–396); «Motivation and Personality» (1-е видання: 1954, 2-е видання: 1970, 3-є видання 1987); «Religions, Values and Peak-experiences» - Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1964; «The Psychology of Science: A Reconnaissance». - New York: Harper & Row, 1966; Chapel Hill: Maurice Bassett, 2002.

²¹ **Олпорт Гордон Уїллард** (11 листопада 1897 р., Монтесуме (Індіана) – 9 жовтня 1967 р.) – американський психолог, доктор психології (1922 р.), професор психології (1942 р.) Гарвардського університету. Розробив теорію рис особистості, висунув ідею функціональної автономії мотивів, визначав загальне та індивідуальне в особистості, вирізняв загальні риси та особистісні риси, ввів поняття «пропріум» (лат. proprium – особистісна власність). Основні праці: «Становление личности»: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В.Трубицыной и Д. А.Леонтьева]; под общ. ред. Д. А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.

Окреслемо основні ідеї гуманістичної психології²⁴, на яких вибудовуються інтерактивні технології навчання:

²² **Роджерс Карл Ренсом** (8 січня 1902 р. – 4 лютого 1987 р.) – доктор філософії (1931 р.), професор Вісконсінського університету (1957 – 1963 рр.), один із засновників гуманістичної психології, головний розробник орієнтованої на особистість психотерапії («клієнт-центрована терапія») (1967 р.), засновник Центру вивчення людини (Каліфорнія, 1968 – 1987 рр.). Основні праці: «Freedom to learn» (1969, 1983); «On encounter groups» (1970); «Becoming partners: marriage and its alternatives» (1972); «On personal power» (1977); «A way of being» (1980).

²³ **Морено Якоб (Джекоб) Леві** (18 травня 1889 р. – 14 травня 1974 р.) — американський психіатр, соціальний психолог, дослідник процеси у малій групі, дослідив, що психічне благополуччя особистості визначається її місцем у системі міжособистісних відносин, розробник методу соціометрії і психодрами.

²⁴ У **гуманістичній психології** людину розглядають як свідому і розумну істоту, активного творця **власної** особистості та свого стилю життя. Людина визначається прагненням до самовдосконалення. Сама сутність людини зумовлює її постійний рух до творчості й самодостатності, якщо цьому процесу не перешкоджають обставини. Прихильників гуманістичних теорій особистості насамперед цікавить те, як людина сприймає, розуміє і пояснює реальні події у своєму житті. Вони описують феноменологію особистості, а не шукають їй пояснення; тому теорії даного типу іноді називають феноменологічними. Описи особистості і подій у її житті тут в основному зосереджені на дійсному життєвому досвіді, а не на минулому або майбутньому, подаються в термінах типу "сене життя", "цінності", "життєві цілі" тощо. Найбільш відомими представниками цього підходу до особистості є А. Маслоу, К. Роджерс та В. Франкл, Маслоу одним із перших піддав ґрунтовній критиці психоаналіз та біхевіоризм за їхні песимістичні та принизливі концепції особистості. Він вважав, що теорія Фрейда перебільшує негативні патологічні сторони людського життя і значно недооцінює позитивні здорові аспекти самореалізації особистості, її творчі конструктивні можливості, її моральні чесноти. Маслоу висловлювався досить гостро, зокрема зазначав, що неможливо зрозуміти психічну хворобу, якщо немає розуміння психічного здоров'я. Він з усією прямоотою заявляв, що вивчення нездорових, погано адаптованих, недорозвинутих людей може в результаті призвести до створення тільки "спотвореної психології". Маслоу доводив, що теорія особистості має розглядати не лише глибини особистості, а й висоти, які вона може досягати: "Психоаналіз представляє людину якимось неповноцінним створінням, з якого тут і там випирають дошкульні риси та недоліки, без яких її опис був би неповним... Практично вся діяльність, якою може пишатися людина і в якій полягає сенс, багатство і цінність її життя, - все це Фрейд або ігнорує, або переводить у розряд патологічного". К. Роджерс, будучи гуманістичним психологом, все ж своїми поглядами відрізнявся від Маслоу за кількома ключовими позиціями. Він вважав, що особистість та її поведінка є функцією унікального сприйняття оточення, а Маслоу постулював, що особистість та її поведінка визначаються і регулюються ієрархією потреб і не зважав на феноменологію особистості. Позиція Роджерса склалася на основі роботи з людьми, які мали проблеми та шукали психологічної допомоги. У своїй роботі Роджерс був зосереджений на пошуку терапевтичних умов, що сприяють самоактуалізації, й екстраполював свої висновки на загальну теорію особистості. Маслоу ж ніколи не займався терапією. З принципових міркувань Маслоу зосередився на вивченні лише здорових людей, процеси розвитку також були ним проігноровані. Роджерс охарактеризував процеси розвитку особистості в розкритті її вродженого потенціалу. Маслоу обмежився лише визнанням того, що існують

- чотири «стадії» (або «прошарки») психодрами, які розміщуються послідовно й містяться у загальному вигляді на всіх наступних «стадіях» (Я. Морено);
- людиноцентрований підхід К. Роджерса (безоцінне прийняття кожного почуття, кожної думки, кожного смислу, кожної зміни у спрямованості особистості; глибоке розуміння почуттів та особистісних смислів, що віднаходяться у своєму досвіді, вимагають від партнера по спілкуванню усієї сенситивності, на яку він тільки здатний; дружнє спілкування в процесі пошуку самого себе; довіра до «мудрості організму», що веде до ядра проблеми; допомога співрозмовнику в тому, щоб він усвідомив свої почуття);
- чотири якості розвивального спілкування К. Роджерса (конгруентність як позначення точної відповідності нашого досвіду і його усвідомлення; прийняття себе такими, якими ми є; прийняття іншої людини; емпатійне ставлення як специфічна установка на внутрішнє вислуховування, особливий спосіб проживання («стати на місце будь-якої людини»), що характеризується «процесуальною» манерою функціонування);
- ідеї А. Маслоу про: особистість, яка самоактуалізується, як повне використання талантів, здібностей; ієрархія потреб; пік-переживань (особливо радісні та хвилюючі моменти життя); плато-переживання (стійкі переживання, що спонукають особистість до нового і глибшого способу бачення і переживання світу); еупсихологію (гарне психологічне управління як просвітницьке управління); буттєву любов як любов до сутності іншого;
- концепція американського психолога Г. Олпорта про унікальну особистість, зокрема, одну з її складових – пропріум – як тип поведінки особистості та особистісні риси, важливі для самоідентифікації та самозростання.

1.3.3. Дослідження М. Бахтіна для розроблення теорії інтерактивних технологій

У цей період поштовх ідеям інтерактивності та інтерактивних технологій надають також здобутки у мовознавстві та літературознавстві, зокрема, праці М. Бахтіна²⁵. Учений наприкінці 30-х – на початку 40-х рр.

певні "критичні стадії" життєвого циклу, в контексті яких особистість більшою мірою підвладна фрустрації потреб. У чому обидва титани гуманістичної психології були єдині, то це у своєму баченні, що особистість прагне рухатися вперед і за сприятливих обставин повністю реалізує свій вроджений потенціал, демонструючи справжнє психічне здоров'я //Режим доступу: naprikoli.com/humanistychna-psyholohiya-a-maslou-k-rodzhers.html

²⁵ **Бахтін Михайло Михайлович** (17 листопада 1895 р., Орел — 7 березня 1975 р., Москва) — російський літературознавець і мистецтвознавець, професор Мордовського університету (Саранськ). У книзі «Проблемы творчества Достоевского» (1929 р.) розкрив нові принципи естетичного освоєння світу творчості письменника, створив оригінальну теорію поліфонічного роману. На широкому порівняльному матеріалі показав роль народних традицій у виникненні світової класики. У статті «Рабле и Гоголь. Искусство

XX ст. розробляє методологію гуманітарних наук, представлену в замітках «К философским основам гуманитарных наук» (В кн.: Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества²⁶). В основу концепції М. Бахтіна покладено проблему «Я – Інший», яка конкретизується поняттями «Я – для – Себе», «Я – для – Іншого», «Інший – для – Мене». Розглядаючи творчість Ф. Достоєвського, М. Бахтін дійшов висновку про те, що існує особлива діалогічна сфера буття людини: «...саме буття людини є найглибшим спілкуванням. Бути означає спілкуватися». За М. Бахтіним, у діалозі відбувається взаємодія різних контекстів, різних точок зору, різних кругозорів, різних експресивно-акцентних систем, різних соціальних «мов». М. Бахтін розглядає діалог як процес взаємодії особистісних сутностей між собою. Форми діалогічних відносин можуть бути різними, оскільки різними є форми взаємодії, що відбувається. Діалогічні відносини виникають спонтанно. Передумовою їх утворення М. Бахтін вважає наявність комунікативної інтенції, яку він трактує як установку на «слово»: «Логічні і предметно-змістовні відносини, щоб стати діалогічними... повинні втілитись, стати словом, тобто висловленням, і отримати автора, тобто творця цього висловлення, чію позицію він виражає»²⁷. «Слово» викликає діалогічну реакцію. За М. Бахтіним, «слово» – це не знакова одиниця, як його розглядають лінгвісти. Для вченого «слово» є значно ємнішим, це висловлення авторської точки зору на певне питання. М. Бахтін виділяє два види діалогу: дистальний (реакції на «сутність справи») і модальний (реакції на ставлення автора до теми). Головним за значенням і таким, що переважає за частотою вживання, він вважає модальний діалог. У зв'язку з цим М. Бахтін наголошував на особистісному аспекті будь-якого висловлення. Стати автором – це означає висловити не просто думку, а й своє ставлення до неї. Власне, діалогічна реакція виникає тоді, коли слово сприймається як знак «чужої змістової позиції... тобто, коли ми чуємо в ньому чужий голос»²⁸. Тому будь-який діалог для М. Бахтіна – це завжди полеміка, це чергування реакцій опонентів на «голос» один одного: «У прихованій полеміці авторське слово спрямоване на свій предмет, як і будь-яке інше слово, але при цьому кожне твердження про предмет будується так, щоб, окрім свого предметного сенсу, полемічно вдарити по чужому слову з цієї ж теми, по чужому

слова и народная смеховая культура» (1973 р.) досліджував зв'язок повістей М. Гоголя (збірки «Вечори на хуторі біля Диканьки» й «Миргород») з українським народно-святковим і ярмарковим життям, вказував на риси гротескового реалізму в цих творах. Підкреслював роль мандрівних дяків як поширювачів і творців в Україні усної рекреативної літератури – фацецій (лат. *facetia* – у літературі початку нового часу невелике гумористичне оповідання), анекдотів, дрібних мовних травестій, молитов тощо.

²⁶ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М., 1986. – С. 429–432.

²⁷ Бахтин М. М. Проблема поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – С. 212.

²⁸ Там само, С. 214.

твердженню про той же предмет»²⁹. Діалог є принципово безкінечним, бо він є ланцюжком модальних стимулів партнерів, спрямованих один на одного. Такий діалог є засобом пізнання особистості, а пізнання саме по собі є діалогічним.

Серед ідей М. Бахтіна, які збагачують теорію інтерактивних технологій, варто звернути на такі:

- проблема «Я – Інший», яка конкретизується поняттями «Я – для – Себе», «Я – для – Іншого», «Інший – для – Мене»;
- активність того, хто пізнає, та активність того, хто відкривається (діалогічність);
- уміння пізнати і уміння виразити себе;
- взаємодія кругозору того, хто пізнає, з кругозором іншого суб'єкта пізнання;
- роль елементів вираження (тіло не як мертва річ, обличчя, очі тощо), у ньому схрещуються і з'єднуються дві свідомості («Я та Іншого»), тут «Я» існує для «Іншого» і за допомогою «Іншого».

1.3.5. Інтерактивність навчання в умовах постнекласичного типу раціональності

Новий тип раціональності – постнекласичний³⁰ – активно продукує ідею інтерактивності навчання, оскільки:

- змінюються взаємозв'язки суб'єкта і об'єкта знання, спостерігаємо зсув від суб'єкта пізнання як нейтрального спостерігача до суб'єкта як активного агента пізнання; об'єкт пізнання починають сприймати не як єдине ціле, а як сукупність локальних утворень з невизначеною логікою змін;
- змінюється методологія: механістичну, статичну й системну моделі об'єкта дослідження все частіше замінює модель діатропна, тобто така, що враховує різноманітність як причину життя;
- жорстко категоріальний тип мислення поступово змінюється на образний, де образ (метафора) є носієм також логічних зв'язків;
- формується блок загальнонаукового знання з нетрадиційними синергетичними, діатропними та іншими аспектами;
- межі між гуманітарним і природничим знанням стають рухливішими і взаємопроникними, активізуються міждисциплінарні дослідження;
- змінюється картина світу – на зміну образу діючої машини приходить образ світу як саду.

Кожна з названих стадій має свою парадигму³¹ (сукупність теоретико-методологічних та інших установок), свою картину світу, свої фундаментальні ідеї.

²⁹ Там само, С. 227.

³⁰ Добронравова І. С. Глобальні наукові революції і зміна історичних типів наукової раціональності / І. С. Добронравова [електронний ресурс]. – Режим доступу: www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Dobr/glob.html

³¹ Див.: Скрипник М. І. Парадигмальні засади психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників / М. І. Скрипник // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України; О.Л.Ануфрієва [та ін.]. – К., 2015. – Вип. 14 (27) / голов. ред. В.В.Олійник. – К.: АТОПОЛ ГРУП, 2015. – 260 с., С. 136 – 146. Зокрема, автор **наголошує**: визначення парадигмального ядра, що орієнтує освітню науку й практику, є базовим питанням. Хоча генеза студійованої проблеми охоплює щонайменше три останні десятиліття, звернемося переважно до запитів і рішень, зумовлених нашою сьогодишньою ситуацією, зокрема станом методології педагогічної реальності. Лише наголосимо, що введення цього терміну пов'язують з німецьким філософом позитивістом Г. Бергманом (1840 – 1904), який запропонував поняття «парадигма» для характеристики нормативної методології. Широко розповсюдив цей термін американський фізик та історик Т Кун (1922 – 1904) у праці «Структура наукових революцій» (1962). Т. Кун запропонував свою систему понять, яка описувала теорію наукових революцій. Всередині цієї системи найважливіше місце учений відвів парадигмі: «Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун.; пер. з англ. О. Васильева. – К.: Port– Royal, 2001. – С. 11.]. Зміна парадигми – це наукова революція, якій передують такі етапи: допарадигмальний, власне парадигмальний (так звані «ненормальні науки»); криза нормальної науки («екстраординарна наука»); наукова революція, що полягає у зміні парадигм. Парадигму необхідно розглядати не просто провідною теорією, а частиною цілого світогляду, у якому вона існує разом зі всіма висновками, досягнутими завдяки цій парадигмі. Таким чином, парадигму варто визначати як найвищу категорію відносно інших категорій наукового пізнання. К. Платонов розглядає парадигму як систему основних наукових досягнень (теорій, методів) за зразком яких організовується дослідницька практика вчених у певній галузі знань (дисципліні) в певний історичний період [Платонов К. В. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие / К. В. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1984. – С. 89]. Сутність педагогічної парадигми більшістю дослідників висвітлюється як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти. Зрозуміло, що це поняття зберігає усі суттєві ознаки більш загального поняття, такого як «наукова парадигма», але має і відповідні відмінності. Існування розмаїття освітніх парадигм В. Краєвський пояснює тим, що термін «парадигма», як дань моді, прийшов на зміну терміну «педагогіка» у контексті: гуманна педагогіка, педагогіка середовища, педагогіка розвитку тощо [Краевский В. В. Парад парадигм. Освіта. (Україна – ХХІ століття) / В. В. Краевский. – К.: Рад. шк., 1994. – 61 с.]. Домінантою гуманістичної парадигми освіти є цінність людського існування, свобода і суверенність прав кожної людини (особистості) та її гідність. Як зазначає І. Бех, «... ідеї гуманістичної педагогіки охопили все наше суспільство..., однак нині загальна ейфорія, пов'язана з цією проблематикою, змінилися глибоким її осмисленням, розумінням складності сутнісної трансформації сучасного освітнього процесу» [Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27 – 33.]. Результати аналізу існуючих парадигмальних засад підготовки науково-педагогічних працівників дозволяють зробити такі висновки: 1. Парадигма – це провідна теорія науки (базовий підхід) та вища (відносно інших) категорія наукового пізнання, заснована на бінарних опозиціях, прийнята як зразок постановки і розв'язання проблем протягом визначеного історичного періоду, фіксована в підручниках, наукових працях і визнана науковим співтовариством, незалежно від галузі знань. 2. У рамках парадигми можуть висуватися декілька теорій, концепцій. Концепція – система концептів (наукових понять, виокремлених як значущих), обґрунтована у наукових ідеях (положеннях, постулатах, законах, гіпотезах). У цьому випадку парадигма виступає як система

Класична стадія має своєю парадигмою механіку, її картина світу будується на принципі жорсткого (лапласівського) детермінізму, їй відповідає образ світобудови як годинникового механізму. З некласичною наукою пов'язані парадигми відносності, дискретності, квантування, імовірності, додатковості. Постнекласичній стадії відповідає парадигма становлення і самоорганізації. Основні риси нового (постнекласичного) образу науки виражаються синергетикою³², яка вивчає загальні принципи процесів самоорганізації, що протікають у системах найрізноманітнішої природи (фізичних, біологічних, технічних, соціальних тощо).

концепцій. 3. У рамках парадигми можуть існувати різноманітні парадигмальні моделі, представники, яких не відрізняються єдністю поглядів. 4. Статус парадигми визначається основним критерієм: бінарності; цільової визначеності, часової тривалості та прийняття як еталону, фіксації у працях, наукова перспективність. 5. Науковий потенціал парадигми полягає у тому, що вона може використовуватися як діагностика стану проблеми, визначати тенденції розвитку. Андрагогічну парадигму визначаємо як парадигму навчання і освіти дорослого, який усвідомлює свої потреби (в тому числі освітні), здатний усвідомлено задовольняти їх у своїй діяльності. Ця парадигма досліджує соціальний розвиток сформованої особистості. Освіта у контексті цієї парадигми орієнтується на соціалізацію. Виходячи із основних теоретичних положень андрагогіки, технологія навчання ґрунтується на інших, аніж у педагогічній моделі, засадах. У педагогічній моделі суб'єкт навчання залежить від викладача, який і визначає цілі, зміст і результати навчання. З точки зору андрагогіки, дорослий має потребу в самостійності, самоуправлінні. Завдання викладача у цій моделі – заохочення і підтримка розвитку. Таким чином, головною характеристикою діяльності викладача в андрагогічній моделі є: по-перше, самостійна роль суб'єкта навчання; по-друге, спільна діяльність викладача і студента у підготовці та реалізації навчального процесу. Фактором реалізації такої парадигми є атмосфера навчання: дружня, неформальна, підґрунтям якої є взаємоповага, обопільна підтримка і відповідальність усіх учасників навчальної діяльності

³² **Синергетика** (англ. Synergetics, від грецького. син — «спільне» і ергос — «дія») — міждисциплінарна наука, що займається вивченням процесів самоорганізації і виникнення, підтримки стійкості і розпаду структур (систем) різної природи на основі методів математичної фізики («формальних технологій»). Синергетика як теорія самоорганізації в системах різноманітної природи має справу з явищами та процесами, в результаті яких в системі можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин. Синергетика пояснює процес самоорганізації в складних системах так: 1. Система повинна бути відкритою. Закрита система відповідно до законів термодинаміки повинна в кінцевому результаті прийти до стану з максимальною ентропією і припинити будь-яку еволюцію. 2. Відкрита система повинна бути досить далека від точки термодинамічної рівноваги. У точці рівноваги як завгодно складна система має максимальну ентропію і не здатна до якої-небудь самоорганізації. У положенні, близькому до рівноваги і без достатнього припливу енергії ззовні, будь-яка система з часом ще більше наблизиться до рівноваги і перестане змінювати свій стан. 3. Фундаментальним принципом самоорганізації є виникнення нового порядку і ускладнення систем через флуктуації (випадкові відхилення) станів їх елементів і підсистем. 4. Етап самоорганізації настає тільки у випадку переважання позитивних зворотних зв'язків, що діють у відкритій системі, над негативними зворотними зв'язками. Самоорганізація в складних системах, переходи від одних структур до інших, виникнення нових рівнів організації матерії супроводжуються порушенням симетрії.

Однак зміну класичного образу науки некласичним, а останнього – постнекласичним не можна розуміти спрощено у тому сенсі, що кожен новий етап призводить до повного зникнення уявлень і методологічних установок попереднього етапу. Навпаки, між ними існує спадкоємність. Цей перехід ілюструє закон субординації: кожна з попередніх стадій входить у перетвореному, модернізованому вигляді в наступну. Стосовно предмета нашого дослідження, то підкреслимо, що ідеї символічного інтеракціонізму та гуманістичної психології, народжені некласичною наукою, не знищили ідею класичної науки (панування об'єктного стилю мислення, пізнання предмета самого по собі, безвідносно до умов його вивчення суб'єктом), а тільки обмежили сферу її дії. Зі своєї боку постнекласична раціональність субординаційно поглиблює концепти символічного інтеракціонізму та гуманістичної психології у контексті сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

«Інституціональне навчання»³³ не відповідає постнекласичному типу раціональності. Усе це призводить до того, що суб'єкт навчання відчуває себе невпевнено, над ним тяжіє залежність від авторитету викладача. Як результат такого навчання – ворожість і впертість, депресії, апатії, непокора або пристосування з психологічними травмами для особистості. Отож «інституціональне навчання» здебільшого спрямоване не стільки на передачу знань, скільки на систему контролю. Природно, що таке навчання не відповідає не лише постнекласичній раціональності, а й суті навчання дорослого в системі післядипломної освіти.

Положення, які мають бути враховані у процесі побудови теорії інтерактивних технологій післядипломного навчання:

- концептуальними засадами розроблення змісту інтерактивних технологій навчання є: *філософська ідея* постнекласичної раціональності про співвіднесеність характеру отриманих знань про об'єкт не тільки з особливістю засобів та операцій діяльності суб'єкта, що пізнає, а й з її ціннісно-цільовими структурами; *ідеї гуманістичної психології* про: чотири «стадії» (або «прошарки») психодрами (Я. Морено); людиноцентрований підхід та чотири якості розвивального спілкування К. Роджерса; особистість, що самоактуалізується (А. Маслоу); унікальну особистість (Г. Олпорта); *концепція діалогу* М. Бахтіна;
- у процесі розроблення інтерактивних технологій навчання необхідно враховувати їх історію становлення та розвитку, об'єктивний зарубіжний досвід використання технологій навчання дорослих;
- проектуючи інтерактивні технології навчання, доцільно керуватися освітньо-інституційними принципами (неперервності освіти; інваріантності й

³³ Термін американського соціолога П. Вайля. «Інституціональне навчання» ґрунтується на ідеях класичного та некласичного типу раціональності, з його цілеспрямованістю, чітко визначеними цілями та змістом, швидкістю досягнення суб'єктом навчання запланованих цілей навчання, великим обсягом навчального матеріалу (чим більш – тим краще), контрольованістю результату.

циклічності розвитку та функціонування системи післядипломної освіти; нерівномірності розвитку підсистем післядипломної освіти) та принципами розвитку знань про закономірності формування креативності особистості фахівця в процесі інтеракції (діалогічності; варіативності, відкритості; гуманітаризації; проблемності; різноманітності);

– розроблення інтерактивних технологій навчання має враховувати: 1) аксіологічну матрицю особистості, в якій одиничні професійні знання, уміння й навички інтегруються в особистісне зростання; 2) ієрархізацію особистісних і професійних цілей дорослої людини; 3) ідею кваліметричної домінанти для забезпечення фундаментальності та випереджувальної спрямованості;

– результатом і головною метою інтерактивних технологій навчання має стати сформована фахівцем власна стратегія поведінки як послідовне осмислення світу, у процесі якого розвиваються творчі для особистості структури креативного мислення;

– має здійснюватися системна підготовка викладачів-андрагогів до проектування інтерактивних технологій навчання.

Перспективним для розроблення теорії інтерактивних технологій навчання (як високорозвиненої системи знань та інструменту пізнання) є дослідження логіко-лінгвістичної, модельно-репрезентативної, проблемно-евристичної, прагматико-процедурної та об'єднавчої підсистем³⁴ (за В. Кузнецовим³⁵).

³⁴ У методології науки В. Кузнецов (співавтор М.Бургін) побудував об'єднуючу структурно-номінативну реконструкцію систем наукового знання. Згідно з нею, розвинена окрема система наукового знання включає ієрархічно побудовані та складні підсистеми, які частково та окремо вивчалися стандартним, структуралістським, операціональним, еротетичним, ціннісним та іншими напрямками сучасної західної методології науки. 1) Логіко-лінгвістична підсистема виражає за допомогою різних, у тому числі математичних, мов та упорядковує за допомогою логічних засобів наявну інформацію про досліджувані об'єкти. 2) Модельно-репрезентативна підсистема відповідає за притаманні відповідній системі способи моделювання та розуміння досліджуваних об'єктів. 3) Прагматико-процедурна підсистема містить загальні та характерні для цієї системи операції, методи, процедури, алгоритми та застосування. 4) З точки зору проблемно-евристичної підсистеми окрема система знання розглядається як унікальний засіб формулювання та розв'язування запитань, проблем, задач та завдань пізнання досліджуваних за її допомогою об'єктів. До її складу входять також різні евристики та оцінки (істинність, краса, несуперечність, ефективність, адекватність, прогностичність та інші) компонентів та структур системи знання. 5) Підсистема зв'язків фіксує відношення між перерахованими вище компонентами, структурами та підсистемами. Структурно-номінативна реконструкція застосовувалася до методологічного порівняльного аналізу математичних, фізичних, економічних, політичних, педагогічних, соціальних та соціологічних теорій. Вона поширила уяви про раніш відомі структури розвинутих систем наукового знання, наприклад, ті, що пов'язані з рівнями теоретичності та застосуванням різних математичних мов; поглибила уявлення про відношення між існуючими напрямками аналізу систем знання, як такими, що переважно розглядають окремі підсистеми системи знання; виявила багато раніш невідомих структур, наприклад, асоційованих з принципами

Логіко-лінгвістична підсистема дослідження інтерактивних технологій орієнтує на постнекласичний тип раціональності й відповідно на цих засадах мають бути досліджені поняття конкретної системи наукового знання (зокрема, «дискурс», «інтерація» тощо). Практична (праксеологічна) складова парадигмальних засад інтерактивних технологій навчання переводить логіко-лінгвістичну, модельно-репрезентативну, проблемно-евристичну підсистему на рівень практичного проектування та втілення в систему навчання дорослих.

1.3.6. Поняття «інтерактивні технології післядипломного навчання»

Інтерактивні технології післядипломного навчання – технології навчання, які забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дають змогу гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається. Інтерактивні технології післядипломного навчання конструються викладачем-андрагогом із сукупності тих інтерактивних форм і методів, засобів навчання, які якнайкраще забезпечують ефективне функціонування змісту навчання, відповідають інтересам і запитам на знання й час навчання дорослого. Технологічні засоби навчання повинні бути тільки інтерактивними, оскільки «інтерактивність» зменшує час навчання дорослої людини.

1.3.7. Інтерактивна вправа

Інтерактивна вправа – практичний метод навчання, який передбачає планомірне, організоване, повторне виконання взаємних операцій із метою оволодіння професійними діями або підвищення їх якості. Основна відмінність інтерактивної вправи від звичайних полягає в тому, що вони спрямовані не лише на закріплення вже вивченого матеріалу, а й на вивчення нового.

Умовами ефективності застосування методу інтерактивної вправи є: усвідомлення мети суб'єктами діяльності; теоретична підготовленість до виконання вправ; послідовність виконання; достатня кількість вправ;

симетрії та суперсиметрії та існуванням законів різних порядків // Режим доступу: kuznetsov.arbat.name/

35

Кузнєцов Володимир Іванович - головний науковий співробітник відділу логіки та методології науки, доктор філософських наук, професор Київського університету права

перевірка практикою ступеня оволодіння навичками й уміннями; контроль за виконанням вправ і розвиток уміння здійснювати самоконтроль.

Класифікація інтерактивних вправ (за М.Скрипник)³⁶ В основі класифікації – концепція американського психолога Г. Олпорта про унікальну особистість, зокрема, одну з її складових – пропріум³⁷. Пропріум класифікується Г. Олпортом за такими аспектами: відчуття свого тіла; відчуття постійної самоідентифікації; самоповага; розширення своєї особистості; образ себе; раціональна особистість; власні устремління. Самоідентифікація педагога відповідає за ототожнення особистості з групою, усвідомлення приналежності до професійного співтовариства, прийняття основних правил і критеріїв оцінки діяльності, прийнятих у цьому співтоваристві. Самоповага як похідне до самоідентифікації і характеризується набуттям впевненості у власних силах і здібностях, а також подоланням страху перед освоєнням інтерактивних технологій, зведення до мінімуму ризику втратити професійний авторитет, тобто фактична готовність до подолання психологічного бар'єра, який виникає у процесі освоєння інтерактивних технологій. Розширення особистості (за Г. Олпортом) – це коригування свого образу, позитивних та негативних рис, результатом чого стає образ себе як професіонала. Раціональна особистість має здатність до проактивної поведінки (поняття Г. Олпорта), що розуміється як характеристика зрілої особистості, свідомий вплив індивідуума на навколишнє середовище, що змушує її до зворотної реакції. Завдяки цьому раціональна особистість активно співробітничает із середовищем свого існування (змінюючись сама, вона змінює і її в процесі своєї діяльності). Остання стадія розвиненого пропріума – власні устремління – підвищена схильність до експресивної форми проактивної поведінки, яка призводить не до зниження напруження та набуття особистістю рівноваги, а до появи нових видів напруження. За Г. Олпортом, напруження – новий стан особистості, який виникає внаслідок експресивної форми поведінки, коли реалізуються власні устремління особистості до зростання на основі нової мотивації, що спричиняє зміну навколишнього середовища або формування нового. Деякі приклади інтерактивних вправ на основі цієї класифікації³⁸. Детальна характеристика подана в літературі³⁹.

³⁶ Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. Скрипник М. І. Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ

³⁷ **Пропріум** – тип поведінки особистості та особистісні риси, важливі для самоідентифікації та самозростання.

³⁸ **Вправи на формування «Самоідентифікації педагога»** (термін Г.В. Олпорта) «Знайомство по колу»; «Представ сусіда праворуч»; «Автопортрет»; «Без маски» тощо.

1.3.8. Інтерактивний прийом навчання (інтерактивна техніка)

Інтерактивний прийом навчання (інтерактивна техніка) – окремий крок для реалізації навчальної мети, складова частина чи деталь методу, тобто часткове поняття щодо поняття «метод». Кожен метод навчання складається з множини дидактичних прийомів, органічно поєднаних у певну систему. В окремих методичних ситуаціях прийом може виступати як метод навчання, і, навпаки, метод може бути прийомом, тому що вони діалектично взаємопов'язані. Наприклад, бесіда – самостійний інтерактивний метод навчання, але коли вона епізодично використовується викладачем-андрагогом під час занять, то виступає як прийом навчання, що входить до інтерактивного методу практичних дій. Метод і прийом можуть мінятися місцями.

Класифікація інтерактивних прийомів О.Пометун⁴⁰: прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації учнів; прийоми і методи мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень учнів; прийоми і методи засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень учнів; прийоми і методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності.

Інтерактивні техніки (за Л. Карамушкою⁴¹) — це техніки, які забезпечують активну взаємодію менеджерів і персоналу організацій (або

Вправи на формування «Самоповаги» (термін Г.В. Олпорта): «Я бачу перед собою...»; «Риса характеру»; «На який я сходинці?» тощо. **Вправи на формування «Розширення особистості»** (поняття Г.В. Олпорта): «Малюнок»; «Картограма особистих професійних успіхів і невдач» тощо. **Вправи на формування «Раціональної особистості»** (поняття Г.В. Олпорта): «Діалог»; «Діалог з класиком»; «Пошук інформації»; «Ажурна пилка» тощо. **Вправа на формування «Власних устремлінь»** (поняття Г.В. Олпорта): Хайку (хокку); «Велике коло» тощо.

³⁹ Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. Скрипник М. І. Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ

⁴⁰ **Пометун Олена Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувача лабораторією суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Наукові інтереси: теорія та методика навчання предметів суспільствознавчого циклу в середній і вищій школі; інтерактивні й тренінгові технології навчання і підвищення кваліфікації педагогів. Автор більше 160 друкованих праць із історії, правознавства, етики, громадянської освіти для учнів, посібників для вчителів.

⁴¹ **Карамушка Людмила Миколаївна** (23.01.1956 р.) – доктор психологічних наук (2010 р.), професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України (2001 р.), завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Автор близько 400 наукових праць (зокрема, монографії «Психологія управління закладами середньої освіти» (2000 р.); навчальних посібників

представників кожної із зазначених категорій окремо) в умовах навчальних тренінгів та семінарів, спрямованих на їх підготовку до розв'язання актуальних управлінських і професійних завдань. Інтерактивна техніка має більш «локальний» характер, який проявляється в тому, що інтерактивні техніки можуть використовуватися як *складові елементи* (або як спеціальна система цих елементів) інших організаційних форм навчання. Класифікація інтерактивних технік Л. Карамушки: *організаційно-спрямувальні; змістовно-сміслові*. Основне призначення організаційно-спрямувальних полягає в тому, щоб задіяти учасників до виконання певних завдань, забезпечити початок та кінець заняття, здійснити послідовний перехід від однієї частини до іншої, створити «комфортні» умови діяльності для учасників і підтримати їхню активність тощо. Мета змістовно-сміслових — сприяння безпосередньо вирішенню цілей та завдань, поставлених перед заняттям.

Практичні завдання

1. Перегляньте фільм Кена Робінсона «Новий погляд на систему освіти»⁴² і напишіть есе на одну із тем: «Для чого інтерактивні технології в післядипломному навчанні педагогів?», «Як навчати дорослих по-сучасному?», «Як модернізується система освіти в контексті постнекласичного типу раціональності?».
2. Підготуйте презентацію з проблеми: «Погляди вчених на теорію та практику інтерактивних технологій післядипломного навчання».

2. Елементи інтерактивних технологій в активних методах навчання дорослих

Класифікація методів навчання дорослих – різні підходи до поділу способів навчання дорослих.

Методи андрагогів ноттінгемської групи – способи взаємодії у процесі навчання дорослих, запропоновані англійськими вченими Ноттінгемського університету (англ. *The University of Nottingham*), публічного дослідницького університету у Ноттінгемі, що входить до п'ятірки найпопулярніших університетів Великобританії. Історія Ноттінгемського університету пов'язана зі школою для освіти дорослих, заснованою у 1798 р. Виділяють такі групи методів: експозиційні методи навчання, коли зміст навчання зорганізується й експонується тому, кого навчають, іншими джерелом (викладачем, лектором, підручником, фільмом тощо); управлінські методи навчання, коли лідери (ведучі дискусії, керівники

«Основи психолого-управлінського консультування» (2002 р.); «Психологія управління» (2003 р.); «Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти» (2003 р.); «Психологія освітнього менеджменту» (2004 р.); «Технології роботи організаційних психологів» (2005 р.).

⁴² Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=Hj_RGrXC1IY

ігор, автори навчальних програм) організують і спрямовують навчальний процес у такий спосіб, щоб суб'єкти навчання досягли визначених наперед цілей; пошукові методи навчання, коли зміст навчання не визначено в цілому наперед, оскільки навчальний матеріал включає як формулювання запитань і визначення проблем, так і пошук їх вирішень. У цьому випадку суб'єкти навчання відбирають та організують інформацію, зміст навчання і застосовують необхідний досвід з метою вивчення проблеми, знаходження рішення. Результатом пошуку є нові запитання і проблеми. Головна мета цього методу навчання – включення суб'єктів навчання в мисленнєву діяльність. Сприймання змісту навчання або інформації відбувається у процесі «мислення – вивчення проблем – вирішення проблем». Останні методи, на думку представників ноттінгемської групи, найбільш адекватні завданням андрагогічної моделі навчання.

Методи навчання дорослих, за С. Вершловським⁴³. Учений зазначає, що на зміну донедавна домінуючої суто інформаційної спрямованості навчання приходить освіта, в основі якої лежать активні методи навчання. С. Вершловський активні методи навчання поділяє на: імітаційні (аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, навчальні ігри, ігрове проектування, імітаційні вправи, інсценування, тренінг); неімітаційні (проблемні лекції, проблемні семінари, тематичні дискусії, дебати, «мозкова атака», «круглий стіл», стажування, виробнича практика, науково-практична конференція, майстерні).

Методи навчання дорослих, за М. Громковою⁴⁴. Ця класифікація ґрунтується на таких позиціях: 1) відповідності методів змісту; 2) методи мають забезпечувати не тільки репродуктивний зміст (моделювання), а й продуктивний (діяльність); 3) специфічний арсенал андрагогіки складає все різноманіття організаційно-діяльнісних методів, заснованих на технології усвідомлення, орієнтованих на розв'язання проблем; 4) створити вичерпний банк методик неможливо; 5) вибір методу – це пошук відповідей на запитання «як?» (як вирощувати цілі освіти; як структурувати й оформляти зміст; як підібрати найдоцільніший метод; як оцінювати результат тощо). Підхід М. Громкової до класифікації методів: 1) навчальна комунікація; 2) організація простору; 3) введення у форму заняття і його зміст; 4) орієнтація і

⁴³ **Вершловський Семен Григорович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і андрагогіки Санкт-Петербурзької Академії постдипломної педагогічної освіти. Наукові інтереси: соціально-педагогічні аспекти професійної діяльності вчителя; розвиток післядипломної освіти; проблеми особистісного і професійного становлення педагога; актуальні проблеми андрагогіки, зокрема загальні методологічні проблеми післядипломної освіти.

⁴⁴ **Громкова Майя Тимофіївна** (28 квітня 1939 р., Баку) – доктор педагогічних наук (2006 р.), професор, завідувача кафедрою андрагогіки Інституту розвитку післядипломної освіти. Автор понад 100 публікацій, серед яких – 10 навчальних посібників для викладачів професійної школи.

мотивація; 5) трансляція інформації; 6) осмислення і закріплення; 7) контроль; 8) рефлексія; 9) активізуюча розминка.

Методи навчання дорослих, за І. Колесниковою. Учена пропонує такі найпродуктивніші методи організації сучасної андрагогічної практики: імітаційне моделювання (дає змогу створити у процесі групового навчання ситуації, які відображають реальну проблематику дорослого і допомагають її розв'язати); проектування (цілеспрямована прогностична зміна дійсності під час освітнього процесу); різні види рефлексії, які допомагають осмислити, оцінити, скоригувати професійно-педагогічний досвід; програмування й алгоритмізація (реалізується повне засвоєння необхідної інформації).

Методи навчання дорослих, за Л. Лєсохіною⁴⁵, Т. Шадріною⁴⁶, ґрунтуються на такій ідеї: вибір методу навчання визначається змістом освіти та стратегією навчання, зумовлений внутрішнім типом взаємодії викладача та аудиторії. Учені виділяють основні стратегії навчання дорослих, кожна з яких передбачає вибір домінантних методичних прийомів: інформаційна стратегія – використовує метод освітньої трансляції, тобто повідомлення факту, вже здобутих знань, відомостей (як правило, це монологічна форма навчання); проблемна стратегія – орієнтована на обговорення, дискусію, обмін думками; соціально-рольова стратегія – вибирає весь комплекс методів, вибирає переважно гру. Автори визначають два типи методів навчання, які відповідають різним способам спілкування педагога і аудиторії: 1) орієнтувальні (бесіда, диспут, порада, консультація, розповідь про себе тощо); 2) стимулювальні (організація діяльності – вечори та конкурси, виставки; допомога; участь; взаємовиручка та взаємодопомога тощо).

Практичні завдання

1. Складіть порівняльну таблицю «Класифікація методів навчання дорослих».
2. Складіть кластер з теми «Класифікація методів навчання дорослих».

3. Дорослий як суб'єкт післядипломного інтерактивного навчання

Дорослість – найтриваліший період онтогенезу людини від моменту завершення юності до початку старіння, який характеризується досягненням найвищого розвитку фізичних, духовних, інтелектуальних здібностей, високої світоглядної зрілості, сформованості життєвої позиції і здатності контролювати свої бажання, емоції та почуття. За визначенням В.

⁴⁵ **Лєсохіна Людмила Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор.

⁴⁶ **Шадріна Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології професійного навчання Санкт-Петербурзького державного університету технологій і дизайну. Наукові інтереси: персоніфікація як провідний принцип сучасної вищої освіти. Автор і редактор понад 200 наукових робіт.

Онушкіна⁴⁷, дорослість характеризується такими основними ознаками: хронологічний вік; психофізіологічна зрілість; соціальна зрілість; повна громадсько-правова дієздатність; економічна самостійність; залучення до сфери професійної діяльності. Остання ознака передбачає наявність попередніх і тому може розглядатися як інтегральний критерій дорослості.

Періодизація життя дорослої людини. У науковій літературі є певна розбіжність у визначенні початку, продовження і завершення періоду дорослості. Багато в чому ці розбіжності визначаються історичними, культурологічними і соціально-економічними особливостями суспільства. Серед різних періодизацій можна виділити деякі основні віхи, які відображають сучасне уявлення про розвиток людини. Періодизації Д. Бромлей⁴⁸: 1) внутріутробний період; 2) дитинство: від народження до 1 року – період немовляти; від 1 до 3 років – раннє дитинство; від 3 до 7 років – дошкільний вік; від 7 до 11 років – молодший шкільний вік; 3) юність: від 11 до 14 років – рання юність; від 14 до 18 років – пізня юність; 4) дорослість: від 18 до 25 років – рання дорослість; від 25 до 40 років – середня дорослість; від 40 до 55 років – пізня дорослість; від 55 до 65 років – передпенсійний вік; 5) старіння: від 65 до 70 років — «відхід від справ»; від 70 років – старість. Періодизацію американського психолога Е. Еріксона⁴⁹ подана в табл. 2.1. Е. Еріксон вважав, що індивіду як у дитинстві, так і в дорослому віці доводиться долати складні, іноді критичні ситуації, що закономірно виникають на його життєвому шляху і мають специфічний характер на кожному етапі (стадії). Долаючи ці критичні ситуації (їх вісім) успішно, індивід збагачується новим соціальним досвідом і переходить до наступної стадії. Якщо соціалізації на якійсь стадії не відбулося (не вдалося вирішити

⁴⁷ **Онушкін Віктор Григорович** (4 вересня 1930 р., Ленінград – 4 липня 1997 р.) – доктор економічних наук, професор, член-кореспондент АПН СРСР (1978 р.), дійсний член АПН СРСР (1985 р.), дійсний член Російської академії освіти (1993 р.). Сфера наукових інтересів: освіта дорослих, проблеми вищої освіти. Основні праці: «Теоретические основы непрерывного образования». – М., 1987 (у співавт.).

⁴⁸ **Д. Бромлей** - англійський психолог, дослідник вікових періодів розвитку людини.

⁴⁹ **Еріксон Ерік Хомбургер** (15 липень 1902 р., Франкфурт-на-Майне— 12 травня 1994 р., Харвич, Массачусетс) – психолог у сфері психології розвитку, психоаналітик, розробник концепції «его-психології» та теорії стадій психосоціального розвитку, автор терміна «криза ідентичності». Основні праці: «Детство и общество» (Childhood and Society) (1950 р.); «Молодой Лютер. Историко-психоаналитическое исследование» (Young Man Luther. A Study in Psychoanalysis and History) (1958 р.); «Истина Махатмы Ганди: о происхождении воинствующего ненасилия» (Gandhi's Truth: On the Origin of Militant Nonviolence) (1969 р.); «Взрослый период» (Adulthood) (редактор, 1978 р.); «Жизненная вовлечённость в старости» (Vital Involvement in Old Age).

головну на цій стадії проблему індивіда) або вона відбулася частково, це негативно впливає на подальші стадії та соціалізацію в цілому.

Таблиця 2.1

Стадії розвитку людини

Стадія	Основна проблема	Характеристика
Стадія I – дитячий період (немовля)	Довіра чи ндовіра	Немовля на основі рівня турботи і комфорту з перших днів пізнає, якою мірою розраховувати на задоволення основних потреб: їжі, ласки, безпеки
Стадія II – вік один-два роки	Автономія або сором і сумнів	Ситуація ускладнюється через додаткові навантаження на дитину
Стадія III – від трьох до п'яти років	Ініціатива або почуття провини	Період розвитку рухової активності, допитливості та уяви. Усвідомлюється відмінність між хлопчиками та дівчатками, виявляється дух суперництва
Стадія IV – молодший шкільний вік	Старанність або небайливість	Відбувається навчання індивідуальностей колективної навчальної роботи, формуються стосунки з учителями та іншими дорослими, відбувається перше «примірювання» дорослих ролей
Стадія V – підлітково-юнацький вік	Становлення індивідуальності (ідентифікація) або рольова дифузія (невизначеність у виборі ролей)	Це час появи активного статевого потягу, пошуку партнера в інтимній сфері, пошуку свого місця в житті, вибір подальшого шляху (навчання, роботи тощо)
Стадія VI – молоді роки	Інтимність або самотність	Головні цілі на цьому етапі: залицяння, одруження
Стадія VII – середній вік	Продуктивність (творча) або стагнація (творчий застій)	Ця стадія пов'язана з реалізацією індивіда у двох основних ролях: працівника і батька
Стадія VIII (заклучна) — старість	Умиротворення або відчай	Підбиття підсумків власного життя й успішності всіх попередніх етапів

Іншу періодизацію дорослості запропонувала вітчизняна дослідниця С. Архипова⁵⁰ (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Періодизація дорослості (за С. Архиповою)

Період дорослості	Характеристика
Молодість (18 – 30 років)	Період оволодіння ролями дорослої людини, фізична і правова зрілість, сімейні орієнтації, професійний вибір
Дорослість (30 – 45 років)	Період накопичення соціальних зв'язків і матеріальних засобів, стабілізація сімейних стосунків, лідерство в різних видах діяльності. Центральна тема дорослості – генеративність – бажання вплинути на майбутні покоління через власних дітей, через практичний і територіальний внесок у розвиток суспільства
Зрілість (45 – 60 років)	Період авторитету і влади, відбору найцікавіших для особистості справ, зміна своєї мотивації у зв'язку з підготовкою до майбутнього пенсійного способу життя. Головне у цьому віці — незаспокоєність
Похилий вік (від 60 і далі)	Період для одних людей «нового життя після 60-ти», для інших – незадоволеності, відчаю і самотності

За визначенням В. Онушкіна, дорослість характеризується такими основними ознаками: хронологічний вік; психофізіологічна зрілість; соціальна зрілість; повна громадсько-правова дієздатність; економічна самостійність; залучення до сфери професійної діяльності.

3.1. Самокерованість навчання дорослого

М. Ноулз⁵¹ визначив самокероване навчання як процес, у якому люди беруть на себе ініціативу, за допомогою або без допомоги інших, у

⁵⁰ **Архипова Світлана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецької освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

⁵¹ **Ноулз Малколм Шеперд** (Malcolm Shepherd Knowles) (24 серпня 1913 р. – 27 листопада 1997 р.) – американський дослідник проблем навчання дорослих, засновник андрагогіки, ад'юнкт-професор з проблем навчання дорослих Бостонського університету (1959 р.). Основні праці: «The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy» [Text] / M. S. Knowles. – Chicago, 1980; «The Adult Learner: the Definite Classic in Adult Education and Human Resource Development» [Text] / M. S. Knowles, E. F. Holton III, and R. A. Swanson. – San Diego : Elsevier, 2005.

діагностиці потреб навчання, розробці цілей навчання, виявленні людських і матеріальних ресурсів для навчання, виборі й застосуванні відповідних стратегій навчання й оцінці результатів навчання. В альтернативному визначенні Р. Брокетта й Р. Хіємстри⁵² самокероване навчання – це сполучення процесуальних й особистісних елементів, де індивід несе основну відповідальність за процес навчання.

За визначенням Р. Хіємстри, *самокероване навчання* має наступні характеристики:

- 1) учень бере на себе відповідальність за різні рішення, пов'язані з навчальною діяльністю;
- 2) самокерування розглядається як континуум, або характеристика, що існує до певної міри в кожній людині й ситуації навчання;
- 3) самокероване навчання може відбуватися в різному навчальному середовищі;
- 4) самокерований учень здатний переносити знання й уміння від однієї ситуації до іншої;
- 5) самокероване навчання може містити в собі різні види діяльності й ресурси, такі як самостійне читання, участь у дослідницьких групах, стажування, електронний діалог, рефлексивна діяльність у писемній формі;
- 6) роль викладача в самокерованому навчанні полягає в забезпеченні комунікації з учнями, навчальних ресурсів, оцінки досягнутих результатів, а також сприяння критичному мисленню учнів.

Способами підтримки самокерованого навчання можуть бути відкриті програми навчання, індивідуальне навчання, нетрадиційні курси й інші інноваційні програми. Через багатоаспектність самокерованого навчання виділяють такі його *цільі*: розвиток потенціалу самостійності учня; сприяння трансформативному навчанню; сприяння емансипаторному навчанню й соціальним змінам.

3.2. Проектування віртуального освітнього простору для інтелектуального розвитку дорослого

Проблема проектування віртуального освітнього простору зі спеціальною метою інтелектуального розвитку дорослого досліджується в лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України⁵³. Дослідники вважають основним

⁵² Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice. London: Routledge. - 276 p.

⁵³ Див.: Смульсон М. Л., Лотоцька Ю. М., Назар М. М., Дітюк П.П., Комісарова О. Ю., Цап В. Й. Концепція інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі – Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/54. Специфікою цього дослідження є реалізація у проектувально-технологічного підходу до створення середовища дистанційного навчання, а також орієнтація на сучасні концепції інтелектуального розвитку протягом усього життя – life-span development

джерелом інтелектуального розвитку дорослого створене за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій інтелектуально-насичене віртуальне освітнє середовище, можливості якого сприятимуть підтримці нелінійного інтелектуального розвитку дорослої людини з урахуванням відповідної вікової специфіки. Остання полягає, зокрема, у певних специфічних вікових утвореннях, таких як наявність життєвого досвіду, усталена система цінностей, сформовані настановлення, визначеність і обґрунтованість мотивації до навчання, з точки зору тих переваг, які вони дають в ситуації навчання (свідоме ставлення до навчання, краще розуміння навчального матеріалу, можливість пов'язати отримані знання з життєвою практикою тощо), і зумовлених ними ж недоліків (вікова ригідність, ускладнений процес вписування нового знання в наявну ментальну модель світу через її недостатню мобільність і еластичність).

У проектуванні віртуального освітнього простору зі спеціальною метою інтелектуального розвитку дорослих необхідно враховувати два провідних принципи:

- кваліфікованості. Необхідною є постановка мети з формування такого специфічного середовища, в якому можливе навчання та самонавчання, а створення віртуального освітнього простору здійснюється в результаті реалізації стратегій з досягнення мети формування такого специфічного середовища. До виникнення процедури управління - це середовище є кваліфікованим.

- спонтанності. Віртуальне середовище є і було в людському житті завжди. Інтернет-реальність лише опредметіла частину віртуального світу людини і є не керованим об'єктом, а спонтанним середовищем, не керованим. Середовище – може бути / стати розвивальним, при відповідному мотиві дорослого користувача – при такому підході він самостійно виокремлює інструменти в будь-якому середовищі, і воно стає розвивальним. При цьому спеціально організоване інтелектуально-насичене середовище (тобто багате на потенційні знаряддя інтелектуального саморозвитку) безумовно має більше шансів перетворитися на розвивальне для дорослого користувача.

При традиційному навчанні інтелектуальний розвиток у кращому випадку вважався побічним продуктом учіннєвої діяльності, а задача інтелектуального саморозвитку (коли суб'єкт сам проектує структуру і характеристики свого інтелекту, ставить перед собою відповідні задачі і рефлексує як можливості середовища, так і власне процес інтелектуального

(Л.І.Анциферова, П.Б.Балтес, С.Д.Максименко, М.Л.Смольсон, Р.Стернберг, М.О.Холодна).

саморозвитку) взагалі не розглядалась. Однак адекватно організована учіннєва діяльність у віртуальному освітньому просторі є неможливою без самоактивності та відповідальності учня, інакше кажучи, у даному випадку йдеться про інтелектуальний саморозвиток як її (учіннєвої діяльності) прямий продукт.

Важливим критерієм успіху середовища (відсоток учасників, які можуть отримати заплановані результати) є забезпечення ключів успіху дистанційного курсу розвитку для дорослих:

- 1) соціальності (можливості підтримувати та встановлювати цікаві розвивальні – ділові та особисті стосунки);
- 2) мотивуючого імпульсу (віртуальні «нагадування» про необхідні дії, мотивуючі історії реальних людей);
- 3) конфлікт: знання-застосування-інтеграція;
- 4) інтегрувальні зв'язки;
- 5) WOW ефект (подив від нових знань, або знань, поданих у новому світлі (в різному масштабі глобальності – детальності – від ідей і концептів до конкретних фраз).

3.3. Пізнавчальна діяльність педагога як дорослого учня

Діяльність педагога⁵⁴ є неперервним процесом розв'язання різноманітних завдань і реалізується в таких видах:

⁵⁴ **Педагогічна (грец. – дитина, веду) діяльність** – вид діяльності, змістом якого є навчання, виховання, освіта і розвиток підростаючого покоління. Основний зміст педагогічної професії становлять взаємини з людьми. Розмежовують терміни «педагогічна професія», «педагогічна спеціальність» і «педагогічна кваліфікація». **Професія** – вид трудової діяльності, що характеризується сукупністю вимог до особистості. **Спеціальність** є видом занять у межах цієї професії. **Кваліфікація** – офіційний результат оцінювання й визнання, який отримано, коли компетентний орган установив, що особа досягла результатів навчання за заданими стандартами. За концепцією Міжнародної стандартної класифікації професій (занять), кваліфікація характеризує здатність особи виконувати завдання й обов'язки певного виду діяльності, визначається рівнем і спеціалізацією освіти (формальної, неформальної, інформальної). У Лісабонській конвенції з визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні (1997 р.), спрямованій на порівнювання і встановлення еквівалентності документів про вищу освіту різних країн, документах Європейського простору вищої освіти під кваліфікацією також розуміють будь-який ступінь, звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує закінчення відповідної програми з вищої освіти [Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с. С. 29-30].

- навчальна діяльність (управління переважно пізнавальною діяльністю школярів);
- виховна робота (організація виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності, зокрема пізнавальною, вихованців із метою їх гармонійного розвитку);
- класне керівництво (організація навчання і виховання учнівського колективу в певному класі);
- діяльність із самоосвіти і професійного самовиховання;
- управлінська діяльність (діяльність керівників освітніх закладів та їх заступників);
- організаторська діяльність (діяльність організаторів дитячого та юнацького руху в школі і поза нею);
- методична діяльність (діяльність методистів із вивчення досягнень психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду);
- позашкільна діяльність (робота у позашкільних закладах, дитячих кімнатах міліції);
- науково-дослідницька діяльність (діяльність педагогів-експериментаторів).

Позитивний вплив професії на особистість педагога виявляється у формуванні професійної самосвідомості, спрямованості, мислення, у розвитку професійно важливих якостей, оволодінні педагогічним досвідом тощо. Однак вплив професії на особистість може мати деякі негативні прояви, наприклад різке загострення небажаних особистісних якостей, «огрубіння» і винесення назовні стереотипів поведінки, мислення, спілкування.

Професія педагога належить до стресогенних, найнапруженіших у психологічному плані. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, коефіцієнт стресогенності педагогічної діяльності становить 6,2 бала (за максимального коефіцієнта 10 балів). У рейтингу професій Американського інституту дослідження стресу перші місця посідають учителі старших класів, поліцейські і шахтарі. Висока емоційна напруженість зумовлена постійною наявністю великої кількості факторів ризику, стрес-факторів, які впливають на самопочуття вчителя, працездатність, професійне здоров'я і якість роботи.

У педагогічній діяльності поряд із загальними факторами ризику для здоров'я працівників розумової сфери (наприклад, нервово-емоційне напруження, інформаційні перевантаження, гіпокінезія) є і специфічні: значне голосове навантаження, переважання в процесі трудової діяльності статичного навантаження, великий обсяг зорової роботи, порушення режиму праці і відпочинку тощо. Професія вчителя нині фемінізована, тому фактором ризику є ще й завантаженість роботою вдома, дефіцит часу для сім'ї та дітей.

Прояви стресу в роботі вчителя різноманітні. Спеціалісти виокремлюють насамперед тривожність, депресію, фрустрованість (стрес «втраченої надії»), емоційне спустошення, виснаження, професійні хвороби.

Один із наслідків тривалого професійного стресу – синдром емоційного «вигорання» як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження педагога, у т. ч. розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи і втрата розуміння і співчуття стосовно іншої людини (К. Маслач). Високий рівень «вигорання» вчителів із великим стажем зумовлений тривалою дією професійних стресів, молодих – входженням у фахову сферу, першими кроками у педагогічній діяльності.

Усе це спричиняє ускладнення у взаємодії з іншими людьми і робить поведінку таких людей неадекватною ситуаціям. Ідеться про професійні деформації⁵⁵ особистості.

Сензитивним (сприятливим) періодом для виникнення професійних деформацій є професійна криза.

Професійна криза – глибока невдоволеність від своєї діяльності, результатів, відчуття власної неспроможності, нездатність до самореалізації, невідповідність задумів, можливостей отриманим результатам.

Зміни поведінки під час професійної кризи є відповіддю на складність завдань, розв'язання яких спричиняє поведінкові реакції, які закріплюються, перетворюються на стереотипи, загострюють певні особистісні якості⁵⁶.

⁵⁵ **Професійні деформації** (лат. – перекручую, спотворюю) – деструктивні зміни особистості в процесі професійної діяльності. Професійний розвиток - це не тільки зростання та вдосконалення, а й руйнування та професійні деструкції, які характеризуються як зміни психологічної структури особистості в процесі педагогічної діяльності. Професійні деформації мають такі ознаки: авторитарність (франц. – владний), яка виявляється в централізації всього навчально-виховного процесу, використанні повчального стилю спілкування; домінантність, консерватизм, догматизм; емоційна індіферентність (лат. - байдужий), яка характеризується емоційною сухістю і байдужістю до учнів; експансіонізм (лат. – розширення), що виявляється в перебільшенні значення дисципліни; поведінковий трансфер (лат. – переносу, переміщую), який реалізується в прояві ознак рольової поведінки, характерної для учнів; самовпевненість, прямолінійність, низька критичність мислення; відсутність комунікативної гнучкості; орієнтація на соціальне схвалення та ін.

⁵⁶ У педагогічній діяльності виокремлюють такі типи професійних криз: 1) криза адаптації до професії, яку переживає кожен четвертий учитель на початку професійного шляху (24 – 25 років); 2) криза рутинності роботи, яка зачіпляє учителів, які працюють у школі 10 – 15 років (32 – 33 роки); 3) криза вчителя з високим досвідом роботи (42 – 43 роки).

Кризи настають найчастіше під час переходу від однієї стадії професійного становлення до іншої. Вони є закономірним явищем і постають як різкі зміни вектора професійного розвитку особистості педагога: або призводять до особистісної і професійної дезадаптації, або зумовлюють перехід на вищий рівень професіоналізму. Конструктивний варіант розв'язання кризової ситуації передбачає вироблення вчителем нової стратегії життя, професійної діяльності, переосмислення, ревізію і корекцію ним своєї особистісно-професійної позиції, прийняття дійсності такою, якою вона є, відкриття в собі нових можливостей для самореалізації, підвищення професійної кваліфікації.

Найпоширенішим засобом профілактики цього явища є безперервна психолого-педагогічна освіта вчителя, підвищення його кваліфікації.

Практичні завдання

1. Підготуйте схему-таблицю (у довільній формі) порівняльного аналізу періодизації дорослості у дослідженні вітчизняних і зарубіжних учених.
2. Ґрунтуючись на критеріях успіху віртуального освітнього простору, розробіть дистанційний курс для педагогів (за фахом).
3. Розробіть пропозиції організації пізнавальної діяльності педагога як дорослого учня.
4. Підготуйте рецензію на наукову статтю з проблеми інтерактивних технологій навчання дорослих⁵⁷.

Рекомендована література

1. Ананьев Б. Г. Человек как общая проблема современной науки // Вестник ЛГУ, 1957. - № 11. – С. 90 – 101.
2. Ананьев Б. Г., Степанова Е. И. (ред.). Развитие психофизиологических функций взрослых людей. – М., 1972.

⁵⁷ Зверніть увагу на **вимогами до рецензії** як критичний аналіз матеріалу (статті, підручника, посібника тощо), що містить *загальну, основну та заключну частини*. У *загальній частині*: місце видання серед інших, опублікованих раніше; що нового в ньому, чим відрізняється, чи не дублює праці інших авторів; актуальність теми та доцільність видання твору; відповідність матеріалу сучасним досягненням науки, додержання дидактичних принципів; відповідність ілюстрованого матеріалу викладеному; відповідність матеріалу діючим нормативно-технічним документам, використання найновіших джерел. В *основній*: докладний перелік й аналіз помічених рецензентом недоліків оригіналу (неточні та неправильні означення і формулювання, смислові та стилістичні неточності), місця, що можна скоротити, вилучити. *Заключна*: чітко вказати, чи може бути виданий (для навчальної літератури – вказати, як навчальний посібник, як підручник).

3. Архипова С. П. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту [Електронний ресурс] / С. П. Архипова. – Режим доступу : <http://www.nbuu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www16/Arhipova.pdf>.
4. Бахтин М. М. Проблема поетики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М., 1986. – С. 429–432.
6. Дернова М. Г. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих / М. Г. Дернова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013. – С. 52 – 64.
7. Добронравова І. С. Глобальні наукові революції і зміна історичних типів наукової раціональності / І.С.Добронравова [електронний ресурс]. – Режим доступу: www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Dobr/glob.html
8. Зязюн Іван. Аксиологічні критерії вікової психології // Естетика і етика педагогічної дії. 2013. Вип. 5. – С. 21 – 42.
9. Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / под ред. Дэвида Брэзиера; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2005. – 315 с. (Современная психотерапия).
10. Маслоу А. Мотивация и личность/ А.Маслоу; пер. А.М.Татлыбаевой /Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. Терминологическая правка В.Данченко. – К.: PSYLIB, 2004.
11. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А.Маслоу. — М.: Эксмо-Пресс, 2002. — 272 с.
12. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с.
13. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с
14. Панченко С. Н. Психологические особенности взрослого человека как субъекта обучения // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Випуск 3.
15. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции / М.А. Петренко: Автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.04. – Ростов н/Д., 2010. – 49 с.
16. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
17. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К.: А. С. К. , 2007. — 144 с.
18. Пометун О.І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун та ін. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.
19. Психологічна енциклопедія / Авт.-упоряд. О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).

20. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
21. Роджерс К. Р. Клиентоцентрированная психотерапия / К. Р. Роджерс. – М.: Рефл-бук., 1993.
22. Роджерс К. Р. О групповой психотерапии / К. Р. Роджерс; пер. с англ. – М.: Гиль-Эстель, 1993.
23. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Р. Роджерс; пер. с англ., общ. ред. и предисл. И. Сениной. – М.: Прогресс, 1994. – С. 234–247.
24. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
25. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.–метод. посіб. / С. О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с. //Режим доступу: lib.iitta.gov.ua/7010/1/Довідник_ДО_ВИДАННЯ.pdf
26. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. Скрипник М. І.Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ
27. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
28. Смұльсон М. Л., Лотоцька Ю. М., Назар М. М., Дітюк П.П., Комісарова О. Ю., Цап В. Й. Концепція інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі // http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/54
29. Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. – Л.: ЛГУ, 1981.
30. Стьопін В.С. Філософія науки: загальні проблеми: підруч. для аспірантів і здобувачів наук. ступ. канд. наук / В.С. Стьопін. – М.: Гардарики, 2006. – 384 с.
31. Candy P.C. (1991). Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
32. Darkenwald G. G. Adult Education: Foundations of Practice / G.G.Darkenwald, S.B.Merriam. – N.Y., 1982.
33. Knowles M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. – 135 p.
34. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980.
35. Knowles, M. S. The Adult Learner: A Neglected Species / Malcolm Shepherd Knowles. – 4th ed. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.
36. Rogers C. R. Empatic: an unappreciated way of being / C. R. Rogers. // The Counseling Psychologist, 1975. –V. 5, N 2. – P. 2—10.

37. Scheerens J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) / J. Scheerens. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 204 p. P., 7
38. Schoenfeld L., Owens W.A. Age and Intellectual Change: a Cross-Sectional View of Longitudinal data. Труды XVIII Международного психологического конгресса, вып. 29. Owens W.A. Age and Mental Abilities: a Longitudinal Study. Genet. Psychol. Monogr., 1953
39. Tuross L. Andragogika. Zarus teorii oswiaty I wychowania doroseych. – Wyd. II. – Warszawa, PWN, 1978.

РОЗДІЛ 3.

ПРИКЛАДИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНОМУ НАВЧАННІ ПЕДАГОГІВ

- *поняття «воркшоп»;*
- *практичні рекомендації для проведення воркшопу;*
- *планування воркшопу;*
- *психофізіологічні чинники динамічного навчання і теорія «семи інтелектів»;*
- *рекомендації андрагогу;*
- *схема планування воркшопу;*
- *комунікація під час воркшопу;*
- *мотивація до навчання дорослих;*
- *що потрібно і не потрібно робити під час проведення воркшопу;*
- *план проведення воркшопу «Професійна деонтологія методиста»;*
- *мозковий штурм;*
- *правила мозкового штурму;*
- *поради при проведенні мозкового штурму;*
- *технологія мозкового штурму;*
- *порядок проведення обговорення;*
- *вправи для мозкового штурму;*
- *приклади мозкових штурмів: Моє ставлення до змісту державного стандарту (в кабінеті директора школи); «Яким має бути справжній методист?»;*
- *тренінг: сутність та історія;*
- *методика проведення тренінгу;*
- *складові тренінгу;*
- *приклади тренінгів: «Місія та мета в освіті: як визначати навчальні цілі?»; «Розвиток мотивації педагогічних працівників – успішність професійної діяльності»*

1. ВОРКШОП ЯК ФОРМА ДИНАМІЧНОГО НАВЧАННЯ

Освіта дорослих – це відокремлена частина системи освіти, яка сприяє всебічному розвитку людини в період її самостійного життя. Термін «освіта дорослих» стрімко увійшов у сучасну вітчизняну і зарубіжну⁵⁸ наукову лексику. Проте, вузькопрофільні підходи до визначення даного поняття не дають змоги побачити увесь загальний образ терміну «освіта дорослих». Сучасні

⁵⁸ Adult Education — Penn State College of Education // Режим доступу: <https://ed.psu.edu/lps/adult-education>

науковці⁵⁹ виділяють напрямки такого розвитку: формальна (післядипломна освіта, підвищення кваліфікації), неформальна (тренінги, майстер класи тощо) та інформальна освіта (самоосвітня діяльність, освіта в мережі «інтернет» тощо).

Темпи розвитку сучасного суспільства вимагають від фахівця постійного професійного самовдосконалення. Одним із видів формальної освіти педагога є підвищення кваліфікації. Організація процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників досить складне завдання, оскільки слід враховувати циклічність навчання (очні і дистанційний етапи), неоднорідний склад слухачів за віковими, фізіологічними і психологічними характеристиками, стажу роботи, загальну культуру, професійну підготовку тощо.

Традиційна система підвищення кваліфікації передбачає такі форми навчання, як лекції, практичні і семінарські заняття, «круглі столи», тематичні зустрічі і дискусії, навчальні тренінги тощо. Кожна з цих форм має свої переваги і недоліки. Головним завданням для проведення навчального заняття, у переважній більшості, є у досить короткий час (2-4 години) підготувати групу слухачів до сприйняття матеріалу, налаштувати на позитивну взаємодію, викласти нову інформацію, закріпити практичні навички і розглянути подальші перспективи.

Викладач курсів підвищення кваліфікації (андрагог) зрідка замислюється над такими проблемами: що відомо про внутрішній процес навчання педагогів; що відомо про відчуття слухачів; що слухачі самі думають про курси підвищення кваліфікації; чи усвідомлюють вони, що вони навчаються; чи сприймають вони курси підвищення кваліфікації як справжній елемент професійного самовдосконалення; чи розвивається у слухачів готовність продовжувати навчання надалі?

Звісно, на курсах підвищення кваліфікації відбувається моніторинг знань, умінь і навичок (вхідний, вихідний, поточний контроль у вигляді тестових завдань). Проте, не вивчаються інші аспекти навчання: почуття і відчуття слухачів, їх самооцінка, їх особистісне зростання, готовність знову підвищувати кваліфікацію або ж вступ до аспірантури. І головне – чи сприяють заняття на курсах підвищення кваліфікації виникненню бажання навчатись упродовж життя? Яка філософія навчання курсів підвищення кваліфікації? Чи відповідає вона меті безперервної освіти? Чи відповідає стрімким змінам життя? Ці питання залишаються відкритими.

Філософія формальної післядипломної освіти передбачає такі догми:

1. Навчання на курсах підвищення кваліфікації передбачає цілеспрямований характер: слухач прагне отримати нові знання, навички, якими раніше не володів.
2. Мета і зміст знань повинні бути чітко визначеними.

⁵⁹ Концептуальні положення освіти дорослих - [rusnauka.com // Режим доступу: www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm](http://rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm)

3. Слухач курсів підвищення кваліфікації повинен визначити для себе мету навчання, яка повинна співвідноситись з метою викладачів: не написав випускну роботу – не зможе отримати свідоцтво про підвищення кваліфікації, яке є головною мотивацією навчання.
4. Ефективність навчання має важливе значення: якщо мета і навчальний матеріал чітко визначені, то можливо віднайти найкращу форму навчання.
5. Швидкість навчання – важлива для продуктивного навчання.
6. Об'єм навчального матеріалу має надважливе значення: чим більше – тим краще.

Формальне навчання орієнтоване на «відповідь»: слухачі перебувають у безпорадності від того, що вони мусять віднайти правильну відповідь. І мета навчання буде досягнута, якщо вони зможуть дати правильну відповідь. Тому, звичайною справою є бажання слухачів отримати брошури, будь-які інструктивно-методичні матеріали, презентації тощо. Під час навчання слухачі стикаються з несвідомими вказівками: слідувати правилам, особистісні відносини в групі не мають значення, старанно опановувати новий матеріал⁶⁰.

Підсумовуючи сказане, слід зазначити, що формальне навчання на курсах підвищення кваліфікації є не лише системою передачі знань, але й системою контролю. Передбачено певний матеріал, який потрібно опанувати і все визначено завчасно: темп навчання, зміст навчання, методи оцінювання, організація простору.

1.1. Поняття «воркшоп»

Починаючи з 50-х рр. XX ст. у Німеччині у сфері освіти дорослих почалися спроби впроваджувати нові форми навчання з такими особливостями: зменшення домінуючої ролі викладача, використання у навчальній діяльності взаємодії учасників, спроби зробити навчання цікавішим, цілісним і практично орієнтованим.

З'являється нова форма навчання – «воркшоп»⁶¹. Поняття «майстерня» вказує на те, що всі учасники повинні бути активними і самостійними.

⁶⁰ Усі ці моменти призводять до того, що слухач курсів підвищення кваліфікації почувається безпорадним. Тому, **формальне навчання** пригнічується несвідомо як форма психологічного захисту. Напочатку навчального заняття відчуває себе безпорадним і повинен призвести зусилля заради досягнення певної компетентності і зменшити напруження. Саме через це багато хто відчуває себе під час навчання самотнім. Додаткове навантаження на слухачів створюється за рахунок виникнення конкуренції між ними, яку часто використовують як засіб мотивації. Ці проблеми призводять до того, що слухачі відчувають себе здебільшого невпевнено (або на протигагу - самовпевнено), відчувають залежність від авторитетів-андрагогів, які навчають і керують процесом. У такій ситуації виникає потреба у заміщенні – будь-яким чином «нагородити» себе за такий стресовий стан: слухачі або чинять супротив або заважають, дехто реагує ворожістю і впертістю, дехто демонструє депресію і апатію, інші – пристосовуються до незворотного.

⁶¹ Що таке воркшоп? – Режим доступу: <http://cikavosti.com/shho-take-vorkshop>

Дослідниця М. Скрипник зазначає, що *воркшоп* (термін К. Фопеля⁶²) – динамічне навчання, яке відбувається завдяки власній активній роботі учасників; акцент робиться на отриманні динамічного знання, при цьому учасники самостійно визначають цілі навчання, розділяють з ведучим відповідальність за свій навчальний процес⁶³.

У концепції воркшопу поєднуються різні напрямки: дослідження малих груп у Тевістоці (Великобританія) і в Національних тренінгових лабораторіях (США); гуманістична психологія; нейропсихологія. Ця форма навчання може використовуватись для різноманітних цілей і навчальних програм.

Воркшоп – це інтенсивний навчальний захід, під час якого учасники навчаються завдяки власній активності, а теоретичні відомості – мінімалістичні і відіграють незначну роль. У центрі уваги відбувається самостійне навчання учасників і активна взаємодія. Акцент відбувається на отриманні динамічного знання. Воркшоп асоціюється з такими поняттями, як: активність, експеримент, ризик, зміни, демократичне прийняття рішень, цілісність навчання, самовираження, внутрішні зміни, позитивна взаємодія.

Тривалість воркшопів може бути різноманітною. Найвдалішою формою для курсів підвищення кваліфікації є міні-воркшопи, які тривають годину. Їх важлива характеристика – різноманітність. Якісно організований воркшоп передбачає сукупність різноманітних методів, які активізують слухачів до взаємодії. На воркшопі навчання відбувається за рахунок отримання актуального досвіду і особистісного переживання, яке легше сприймається в груповій взаємодії.

1.2. Практичні рекомендації для поведення воркшопу

1. Мозок – це комплексна адаптивна система. Рекомендації андрагогу: навчальний процес повинен організовуватись таким чином, щоб враховувались різноманітні аспекти психічної діяльності: почуття, відчуття,

⁶² **Фопель Клаус** (29 травня 1940 р., Гамбург) – німецький психолог, психотерапевт, популяризатор інтерактивних ігор, створених на основі синтезу різних видів психотерапії: гештальттерапії, психодрами, транзактного аналізу, методу спрямованої уяви і усвідомлення цінностей. Основні праці: «Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения»; «Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего»; «Психологические принципы обучения взрослых»; «Создание команды. Психологические игры и упражнения»; «Технология проведения тренинга. Теория и практика»; «Уверенное управление. Тренинг. Коучинг. Саморазвитие»; «Энергия паузы. Психологические игры и упражнения»; «Эффективный воркшоп. Динамическое обучение».

⁶³ Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. // Скрипник М. І. Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ

емоції, увага тощо. Андрагог повинен обрати із широкого арсеналу технік ту, яка відповідає ситуації і особливостям групи слухачів.

2. Психіка – соціальна від природи. Рекомендації андрагогу: самоідентичність залежить від того, чи відчуваємо ми свою приналежність до інших і чи є можливість взаємодіяти. У групі слухачів важливо підтримувати клімат «прийняття». Слухачі мають потребу спілкуватись один з одним і підтримувати хороші відносини з викладачем.

3. Навчання на курсах підвищення кваліфікації залежить від фізіології. Рекомендації андрагогу: фізіологічні особливості (стрес, їжа тощо) впливають на процес навчання. Слід враховувати найоптимальніший час для навчання – він визначається індивідуальними і природними біологічними ритмами і циклами.

4. Людині притаманно в усьому шукати сенс. Рекомендації андрагогу: у навчальній групі повинна гарантуватись стабільність і довірливість. З іншого боку, навчальний процес повинен містити певну провокацію і можливість «інсайтів». Ось чому важливо, щоб кожен етап навчання мав значення, був цікавим і давав можливість управляти власним навчальним процесом.

5. Навчання передбачає пошук як відомої інформації, так і нової. Рекомендації андрагогу: слухачі курсів підвищення кваліфікації постійно віднаходять уже знайомі паттерни, інтерпретують власний досвід, осмислюють його. Важливо організувати навчальний процес таким чином, щоб кожний слухач міг зробити власні висновки.

6. Почуття відіграють важливу роль у навчання. Рекомендації андрагогу: слід ретельно слідкувати за емоційним кліматом у групі, що означає можливість відкритої комунікації. Така взаємодія дозволяє всім слухачам відкрито говорити про те, що відбувається з ними. Важливо створити в групі атмосферу підтримки, взаємоповаги і визнання.

7. Сприймаючи інформацію мозок водночас диференціює і узагальнює її. Рекомендації андрагогу: продуктивний навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб навички формувались частинами і розуміння досягалось поступово. З іншого боку, частини і ціле взаємозалежні, тому слухачі повинні мати можливість побачити цілісний процес того, що вони вивчають і опановують.

8. Концентруючись на проблемі, людина водночас сприймає те, що знаходиться поза її увагою. Рекомендації андрагогу: окрім того, що потрібно контролювати рівень шуму, освітлення і температури в приміщенні, - слід свідомо використовувати символи, що здійснюють позитивний вплив на периферичне сприйняття: плакати, малюнки, музичний супровід. Андрагогу важливо усвідомлювати, що він постійно надсилає слухачам сигнали: його внутрішній стан, наміри, настрої відбиваються у поставі, жестах, міміці, диханні, рухах очей. Андрагог повинен розуміти, що слухачі несвідомо сприймають несуттєві чинники навчання.

9. Навчання відбувається свідомо і несвідомо. Рекомендації андрагогу: у ході активного оцінювання слухачі можуть осмислювати досвід і зрозуміти

як і чому саме вони навчились. Таке активне оцінювання дає можливість прийняти на себе відповідальність за власне навчання і розвивати свої здібності. Воно дозволяє слухачам побачити те, що спочатку було для них малопомітним.

10. Різні можливості запам'ятовування інформації. Рекомендації андрагогу: важлива і маловажлива інформація запам'ятовується по-різному. Факти і навички, які опановувались окремо слід частіше повторювати і практикувати. Чим менше інформація і навички пов'язані з актуальним досвідом і знаннями, тим більших зусиль потребує їх утримання в пам'яті. Таку інформацію потрібно вчити напам'ять і часто повторювати. Проте, такий принцип не дає гарантії того, що дійсно відбувається передача знань. Процес навчання стане ефективнішим, якщо в ньому задіяна «особистісна» пам'ять – особистісний світ слухача.

11. Якість розуміння інформації залежить від того, наскільки її можна відчувати. Рекомендації андрагогу: у процес навчання слід включити процеси переживання: використовувати різноманітні дії (демонстрації, проекти, дослідження, візуальну уяву, метафори, рольові ігри, діалог, ведення щоденника, танці, пантоміму). Чим більше почуттів додається до процесу навчання – тим успішнішим буде навчальний процес.

12. Навчання триває впродовж життя. Рекомендації андрагогу: для слухачів потрібно віднайти стимули навчання. Вирішальне значення має можливість отримувати задоволення і відчувати себе продуктивними членами групи. Тому дорослим важливо, щоб їх духовні потреби брали до уваги.

13. Зацікавленість і азарт сприяють навчанню, а загроза – на заваді. Рекомендації андрагогу: у навчальній групі слід створити атмосферу, яка сприяє «поміркованій» увазі, у якій мало страху і багато стимулів. Ситуативний стрес – неминучий: будь-яке навчання призводить до особистісних змін, які пов'язані з невизначеністю. Слухачі зможуть витримувати таку невизначеність і виробити до неї толерантне ставлення (толерантність до невизначеності⁶⁴).

14. Мозок кожної людини унікальний. Рекомендації андрагогу: навчальний процес повинен бути різноманітним, щоб усі слухачі групи могли задіяти свої візуальні, аудіальні, тактильні, емоційні, вербальні і невербальні здібності. Тому постійно потрібно давати слухачам можливість вибору, щоб простимулювати індивідуальну зацікавленість. Слід обирати навчальні стратегії і прийоми, щоб вони допомагали кожному слухачу групи оптимально задіяти мозок.

15. Загальновизнані принципи навчання дорослих⁶⁵. Рекомендації андрагогу: будуйте навчання на основі наступних концепцій:

⁶⁴ Толерантність до невизначеності як чинник ... - Mydisser // Режим доступу: mydisser.com/en/catalog/view/252/253/18255.html

⁶⁵ Core Adult Learning Principles) <http://elearningindustry.com/6-top-facts-about-adult-learning-theory-every-educator-should-know>

- дорослі вчать тільки те, що вони готові вчити.
- дорослі краще вчаться тому, що вони реально роблять.
- дорослі вчаться на власних помилках.
- дорослі легше вчити те, що їм знайомо.
- дорослі у навчанні допомагають різні органи відчуттів.
- дорослі вчаться методично і, в нашій культурі, систематично.
- дорослі не можуть вивчити те, чого вони не розуміють.
- дорослі вчаться на практиці.
- дорослі вчаться краще, якщо бачать прогрес у навчанні.
- дорослі краще реагують, коли те, чому вони повинні навчитися, пропонується їм у придатній для них формі.

1.3. Планування воркшопу

Навчання під час воркшопу – це трансформація інформації в корисні знання. Для того, щоб отримати і якість і користь від навчання андрагогу слід розпочати із планування. Планування воркшопу містить такі позиції:

1. Загальні цілі і результати (що хочуть досягти слухачі і андрагог).
2. Навчальні заходи (які прийоми і техніки можна використовувати: інтерактивні ігри, експерименти, рольові ігри, моделювання і т.д.).
3. Планування часу (як раціонально використати час).
4. Тематичне планування і навчальні цілі (який порядок тем, що плануються розглядатись).
5. Індивідуальний стиль (на чому саме зробити акцент у ході роботи. Які нові перспективи, навички важливі? Як буде встановлюватись зв'язок з попереднім досвідом слухачів (урахування специфіки категорії: гуманітарний напрямок, суспільний, позашкільна освіта, дошкільна освіта і т.д.)
6. Особливості слухачів (що спільного у членів групи, у чому вони різняться, який професійний досвід вони залучають)
7. Ресурси (які технічні ресурси знадобляться, чи буде присутня запрошена лектура).

1.4. Психофізіологічні чинники динамічного навчання і теорія «семи інтелектів»

Відомий американський психолог Говард Гарднер⁶⁶ запропонував теорію «семи інтелектів»⁶⁷, яка відкриває можливості андрагогу створити цікавий і ефективний навчальний процес. Адже інтелект – це здатність успішно реагувати на нові ситуації і навчатись на власному досвіді. Класичні тести на інтелект не дозволяють продіагностувати наскільки успішною буде людина в професії. Говард Гарднер констатує, що традиційний підхід у

⁶⁶ Гарднер Говард. – Режим доступу: http://www.koob.ru/gardner_h/

⁶⁷ Теория множественного интеллекта Гарднера (ВВП ... // Режим доступу: http://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya_mnozhestvennogo_intellekta_gardnera_vvp

визначенні інтелекту передбачає фокусування лише на вербальній і логічній складовій, тоді як інші форми інтелекту ігноруються. Саме тому Г. Гарднер звертає увагу на різноманітні можливості творчого розвитку. Він, зокрема, виділяє сім видів інтелекту:

1. Вербальний інтелект – це вербальні, мовні здібності, інтелект педагогічних працівників, психологів, журналістів. Той, хто володіє такою формою інтелекту, може вміти аргументувати, переконувати, навчати, використовуючи багатство всього лексичного словника. Такі люди багато читають, пишуть, уміють публічно виступати.

2. Логіко-математичний інтелект – це інтелект науковця, програміста, економіста. Це здатність мислити в контексті причини і наслідку, формулювати тези, розвивати концепції, раціонально аналізувати процеси і події.

3. Просторово-візуальний інтелект – цей вид інтелекту «мислить» в образа і просторових уявленнях. Він необхідний у професійній діяльності митців, архітекторів, інженерів. Такі люди вміють і люблять спостерігати, виражають власні ідеї графічно і легко орієнтуються в просторі.

4. Музично-ритмічний інтелект – цей вид інтелекту притаманний музикантам, композиторам, співакам. Це здатність сприймати ритми і мелодії, їх створення й оцінювання.

5. Тілесно-кінестетичний інтелект – це інтелект нашого тіла. Такий тип інтелекту притаманний спортсменам, хірургам, механікам, акторам, танцюристам, фізіотерапевтам. Це здатність контролювати власні рухи. У навчальній діяльності цьому інтелекту мало приділяється уваги, хоча в повсякденному житті люди часто його використовують.

6. Міжособистісний інтелект – виражається в тому, як ми сприймаємо настрій, темперамент і потреби інших, як реагуємо на них. Це здатність розуміти інших людей і уміти співпрацювати з ними. Цей вид інтелекту потрібен соціальних працівникам і психотерапевтам, менеджерам, офіцерам, політикам, андрагогам з метою ідентифікації з іншими людьми. Той, хто володіє таким видом інтелекту – може стати професійним комунікатором, педагогом, медіатором.

7. Внутрішньоособистісний інтелект – це здатність розуміти власний внутрішній світ. Такий інтелект дозволяє сприймати власні почуття, установки, здійснювати самоконтроль. Такий тип інтелекту притаманний консультантам, теологам і вільним професіям. Для таких людей важливо бути незалежними і самостійно визначати власні цілі.

1.5. Рекомендації андрагогу

Доцільно звернути увагу на те, що:

– у кожної людини є всі сім типів інтелекту. Теорія Гарднера – це не типологія «профілю обдарованості», - вона дозволяє усвідомити потенціал кожного слухача: якщо потрібно досягти кращих результатів у навчанні на курсах підвищення кваліфікації – слід задіяти якнайбільше видів інтелекту;

– більшість людей можуть розвинути будь-який тип інтелекту набагато краще, ніж їм здається. Недостатній розвиток певного інтелекту пов'язано з культурними пересторогами, впливом соціуму, освіти, стресом. Під час воркшопу андрагог повинен стимулювати «сплячі» види інтелекту, результатом чого може стати розвиток творчих здібностей, особистісне зростання;

– у повсякденному житті всі сім інтелектів працюють разом досить складно, це ніби наукова абстракція. Гарднер виділив «сім інтелектів» із загального контексту з метою ґрунтовного дослідження. Кожен андрагог може за допомогою цієї теорії використовувати власні методичні стратегії більш диференційовано і ефективно;

– існують різноманітні можливості досягнення успіхів у межах конкретного типу інтелекту: хтось не любить читати, проте володіє високо розвинутим вербальним інтелектом. Такі факти слід враховувати андрагому, пропонуючи широкий спектр вправ для кожного типу інтелекту;

– теорія семи інтелектів пропонує створювати різноманітні навчальні ситуації, що природно відповідають професійній і особистісним потребам слухачів. Андрагогу варто використовувати різноманітні методи навчання – не лише говорити, але й працювати з малюнком, рухами, взаємодіяти і т.д.

К. Фопель⁶⁸, у свою чергу, пропонує використовувати сім стратегій привертання уваги під час проведення воркшопу:

1. Лінгвістична стратегія: почніть проголошувати звук «шшш...» і нехай кожен з Вам по одному поступово приєднуються до інших. У такій ситуації відбувається згуртування групи.

2. Ритмічно-музична стратегія: андрагог відбиває рукою чіткий ритм, а слухачі повторюють за ним.

3. Кінестетична стратегія: андрагог піднімає руки догори, потім – руки в боки і опускає їх. Слухачі повинні відображати всі рухи.

4. Просторово-візуальна стратегія: повернутись до слухачів спиною і «написати» у повітрі слово «увага».

5. Логіко-математична стратегія: андрагог зображує «живий годинник». Рука – секундна стрілка, яка показує – скільки секунд потрібно групі, щоб підготуватись до роботи.

6. Міжособистісна стратегія: андрагог повинен прошепотіти слухачу на вухо «Я хочу розпочати», слухач передає це іншому і так далі.

7. Внутрішньоособистісна стратегія: слухачі закривають очі і роблять три глибоких вдихи.

1.6. Схема планування воркшопу

1. Попередній досвід слухачів:

- Що знають і вміють слухачі?
- Яким чином можна враховувати інтереси і досвід слухачів?

⁶⁸ Фопель Клаус. Эффективный воркшоп. – Режим доступу: <http://www.psyoffice.ru/page,47,3383-fopel-klaus.-jeffektivnyjj-vorkshop..html>

- Які особливості притаманні слухачам групи?
 - Характеристики групи?
 - Як стисло розповісти слухачам про воркшоп? Що буде несподіваним?
- 2. Навчальне середовище:*
- Як створити передумови успішного навчання слухачів?
 - Які правила будуть сприяти відчуттю впевненості слухачів?
 - Як організувати груповий простір задля емоційного комфорту?
- 3. Передумови успішного навчання:*
- Як налагодити контакт зі слухачами?
 - Як відбуватиметься знайомство групи?
 - Як досягти атмосфери довіри і відкритості в групі?
 - Як зацікавити слухачів і допомогти їм досягти стану розпорошеної уваги?
- 4. Занурення в комплексний досвід:*
- Які навчальні ситуації Ви плануєте, щоб сприяти слухачам зануритись у досвід? (Слід створювати практичні, орієнтовані на дії ситуації, звертаючись до всіх семи видів інтелекту. Потрібно передбачити, щоб слухачі могли рухатись).
 - Які навчальні ситуації Ви можете запропонувати у розрізі реальних професійних і життєвих ситуацій?
 - Як Ви створите ситуацію, щоб слухачі навчались із задоволенням?
- 5. Активне оцінювання:*
- Як Ви зможете допомогти слухачам краще зрозуміти їх досвід?
 - Як Ви забезпечите достатній зворотній зв'язок?
 - Як досягти того, щоб слухачі могли пов'язати нові знання зі старими? (Робота в малих групах, у командах, у дебатах).
 - Що Ви можете зробити, щоб досягти глибшого розуміння теми? (Рольові ігри, пантоміма, експеримент, керована самостійна робота на дистанційному етапі).
- 6. Запам'ятовування:*
- Заплануйте хвилини для перепочинку.
 - Дайте підказку слухачам – як вони можуть використати цей час для рефлексії (ведення щоденника, створення кросворду, створення мейнд-меппінгу і т.д.).
 - Дайте можливість слухачам аналізувати досвід, малюючи або створюючи «карти» (мейнд-меппінг, колаж і т.д.).
 - Використовуйте ритуали і церемонії, щоб відсвяткувати успіх (плескання в долоні).
 - Заохочуйте обмін досвідом.
 - Стимулюйте позитивний зворотній зв'язок.
- 7. Функціональна інтеграція і перенесення на професійну діяльність:*
- Дайте можливість слухачам демонструвати нові знання і навички за допомогою рольових ігор, дискусій, експериментів.

- Як Ви плануєте підготувати перенесення досвіду в професійне життя слухачів? (Створення ситуацій «Начеб-то...», щоб слухачі могли перевірити результати власного навчання).
- Як буде відбуватись закінчення роботи? (Дайте слухачам можливість подякувати колегам за підтримку та ініціативу. Викопистовуйте «ритуал завершення». Цим Ви допоможете слухачам визначитись із почуттям розгубленості під час прощання).

1.7. Навчальні методики воркшопу

Мозковий штурм⁶⁹ - це метод, використовуваний для генерації ідей. Мозковий штурм втягує в обговорення всіх присутніх, виявляє нові, незвичайні ідеї, створює безліч варіантів, стимулює синергію в групі, перешкоджає передчасній оцінці ідей. Всі члени групи вносять свої ідеї; записуючий (рекодер) фіксує ці ідеї в порядку надходження. Мозковий штурм використовується для того, щоб втягнути в процес обговорення всіх; розробити творчі, інноваційні ідеї; розробити варіанти, що задовольняють інтереси, включаючи зовсім невідомі варіанти; збільшити можливості вибору варіантів.

Дискусія⁷⁰ (від лат. discussio - розгляд, дослідження) – обговорення якого-небудь спірного питання, проблеми на зборах, у пресі, у розмові. Мета дискусії як методу полягає в одержанні аргументованих точок зору чи позицій на заданий предмет чи проблему. Використання дискусії в освітніх програмах доречно в наступних випадках: коли навчальна мета полягає в заохоченні критичного мислення чи поліпшення навичок спілкування; коли необхідно “самостійно відкрити” нові ідеї; коли необхідно сформулювати чи змінити відношення до проблеми з боку слухачів.

Правила дискусії:

- Говорити по одному, не перебиваючи;
- Уважно слухати кожного;
- Дотримуватися встановленого порядку і регламенту
- Аргументувати свої висловлювання;
- Критикувати думки, а не особистість;
- Критикуючи, пропонувати альтернативи;
- Перед запереченням повторювати висловлення опонента.

Завдання андрагога: створити атмосферу співробітництва і взаємної підтримки, щоб кожний міг вільно висловлювати свою думку, відзначати внесок кожного.

⁶⁹Мозковий штурм. – Режим доступу: <http://samorozvytok.info/content/%D0%BC%D0%B> Детальний аналіз методу подано в п.3.2. цього посібника.

⁷⁰ Метод дискусія. Види дискусій. Методика проведення. – Режим доступу: eduknigi.com/ped_view.php?id=188 Детальний аналіз методу подано в п.4.3.

Підготовка:

- Чітко визначити мету навчання.
- Обрати тему для обговорення, що чітко відображає вашу мету.
- Підібрати питання “розкриваю чого” характеру, що будуть стимулювати дискусію.
- Підготувати додаткові питання, що будуть стимулювати уяву, якими ви зможете скористатися для досягнення цілей навчання.

Проведення дискусії:

1. Тема дискусії повинна бути чітко визначена. Цього можна досягти, розкривши мету дискусії в групі. Можна також скористатися коротким конспектом дискусії, щоб стежити за тим, які питання були розглянуті, а які підлягають подальшому обговоренню. Якщо кінцевою метою дискусії є формування нового відношення до предмета, необхідно постійно враховувати цей фактор при проведенні дискусії.
2. Необхідно створити атмосферу співробітництва і взаємної підтримки, щоб слухачі могли вільно висловлювати свою думку. Звертайтеся до всіх по імені. Відзначайте корисний внесок слухачів в дискусію відразу після їхнього виступу і при підведенні підсумків, вказуючи на джерело тієї чи іншої корисної інформації чи пропозиції. Необхідно заохочувати взаємну підтримку серед слухачів.
3. Необхідно постійно спостерігати за реакцією учасників дискусії, що свідчить про ступінь розуміння обговорюваного предмету.
4. Дискусією необхідно керувати, дотримуючись плану, періодично пояснюючи чи заново формулюючи незрозумілі питання, що залишилися. Задавайте питання, що сприяють просуванню дискусії, підкреслюйте ті моменти, по яких була досягнута згода, відзначайте розбіжності, що залишилися, і заохочуйте до подальшого міркування щодо предмета дискусії.
5. Підводити підсумки треба як по ходу, так і наприкінці дискусії, роблячи акцент на основних моментах на шляху досягнення мети дискусії.

Техніки, що застосовувані при проведенні дискусії:

1. Створення комфортного середовища: самопочуття учасників дискусії може значно впливати на процес її протікання. Відчуття комфортності і середовище, у якій протікає розмова, можуть змінити процес протікання дискусії, зробити цілі спілкування недосяжними. Однією з важливих умов, що забезпечують комфортність учасників, є прояв симпатії до них. Відповідно прояв антипатії до конкретного учасника може перервати комунікацію.
2. Використання запитань при проведенні дискусії: андрагог повинен виявляти ентузіазм стосовно теми дискусії. На початку дискусії слухачів необхідно надихнути за допомогою постановки запитань, що представляють загальний інтерес, показу фільму, що провокує дискусію, зведення новин, конкретного приклада чи навіть «недоречного висловлювання». На додаток до перерахованого вище необхідно задавати численні питання, щоб дати

учням можливість брати участь в обговоренні. Питання можуть бути наступного характеру:

- що змушують задуматися і не потребують однозначної відповіді;
- питання на початку обговорення повинні задаватися усій групі;
- можна звернутися з тими ж запитаннями до окремих слухачів, обраних довільно, якщо ніхто не висловив бажання відгукнутися на питання протягом декількох секунд;
- необхідно змінити формулювання питання, якщо не вдається домогтися відповіді на поставлене спочатку запитання.

Крім того, питаннями можна скористатися для коректування неправильних відповідей. Наприклад, ви можете попросити пояснити відповідь, дати інше формулювання, зрозуміле всім; вказати, що у відповіді правильно, перш, ніж прокоментувати помилкову сторону; поставити навідне запитання, щоб слухач самостійно знайшов неточності у своїй відповіді.

Рекомендації андрагогу щодо проведення дискусії:

- Залишайтеся безстороннім - не виражайте свого власного відношення чи поглядів на ті чи інші запитання. По можливості виключайте особисту участь в дискусії.
- Намагайтесь увесь час “вкидати м'яч” в групу;
- Переконайтесь в тому, що всі члени групи беруть участь в загальній розмові;
- Проведіть спостереження і виявіть серед учасників найбільш мовчазних чи самих говірких, а також лідерів; керуйте ситуацією - заохочуйте мовчазних і направляйте домінуючих в потрібне русло;
- Ведіть необхідні записи, що дозволяють підвести підсумки.

Рольова гра⁷¹ використовується, щоб допомогти змінити відношення слухачів; дозволити людям побачити наслідки своїх дій стосовно інших; дати слухачам можливість побачити, як інші люди можуть почуватися \ поводитися у визначеній ситуації; створити безпечне оточення, в якому учасники можуть розглядати такі проблеми, які в реальному житті їм може бути незручно обговорювати; дозволити слухачам розглянути альтернативні підходи в роботі із ситуаціями.

Переваги:

- Спонукальна і розважальна.
- Привертає увагу групи.
- Імітує реальний світ.

Процес проведення:

- Підготуйте акторів таким чином, щоб вони розуміли свої ролі і ситуацію.
- Створіть таку атмосферу для спостерігачів, щоб вони знали, які питання зачіпаються в ситуації.

⁷¹Застосування рольових ігор і тренінгів. – Режим доступу: ... <http://www.info-library.com.ua/books-text-7479.html>

- Спостерігайте за рольовою грою.
- Подякуєте акторам і запитайте про їхні відчуття під час рольової гри - переконайтеся, що вони вийшли зі своїх ролей і повернулися у своє сьогоденне «я».
- Попросіть спостерігачів поділитися своєю реакцією і спостереженнями.
- Обговоріть різну реакцію на те, що відбулося.
- Запитаєте слухачів, чому вони навчилися, і виділіть основні моменти.
- Запитаєте слухачів, як ситуація співвідноситься з їхнім власним життям.
- Підбиття підсумків.

1.7. Комунікація під час воркшопу

Зворотній зв'язок⁷² допомагає виявити прогрес у досягненні навчальної мети і визначити прогалини, що вимагають корекції. Глибина та якість зворотнього зв'язку визначають якість навчального процесу. Розгорнутий зворотній зв'язок відповідає ряду вимог – він, зокрема, має бути: об'єктивним, конкретним, зваженим, доречним, зрозумілим, мати взаємоузгоджену точку зору, враховувати можливість порівняння з попереднім зворотнім зв'язком, містити план дій, бути достатнім, зауваження мають бути представлені в ієрархічному порядку.

Рекомендації андрагогу:

- надайте можливість слухачам побачити, **ЩО** вони зробили;
- надайте їм можливість побачити свою поведінку в ході діяльності, визначити, **ЯК** вони досягали результату;
- досягніть домовленості про те, **ЩО НЕОБХІДНО ЗМІНИТИ**.

Формули, яких варто уникати:

1. «СХВАЛЕННЯ – КРИТИКА – СХВАЛЕННЯ»

«Ви продемонстрували гарне володіння навичками активного слухання, при цьому основну увагу приділяли тільки задаванню запитань, проте, у вас чудово виходить підтримувати зоровий контакт...».

2. «МОЛОДЕЦЬ, АЛЕ...»

«У вас чудово виходить підтримувати зоровий контакт і задавати запитання, але вони абсолютно недоречні і ведуть аудиторію вбік від теми...».

Слова-аналоги союзу «АЛЕ»: однак, хоча, і все-таки, проте, незважаючи на те що, все-таки, не вважаючи, не з огляду на, при цьому, не дивлячись на це...

Зворотній зв'язок може бути отриманий андрагогом від слухачів для визначення ступеня досягнення поставлених освітніх завдань і доступності навчального матеріалу.

⁷² Зворотний зв'язок. Шерінг - Навчальні матеріали онлайн. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1246122063015/psihologiya/zvorotniy_zvyazok_shering

Резюмування – коротке підведення підсумків за темою. Його призначення - зробити акцент на головних елементах і підкреслити досягнутий результат; вказати на логічне завершення досліджуваного інформаційного блоку.

Парафраз – переказ чи просте повторення своїми словами того, що сказав слухач з метою перевірки почутого.

Фрази: якщо я вас правильно зрозумів ..., Ви думаєте, що ..., тобто ..., іншими словами ..., Ви хотіли б, щоб ...

Резюме – підбиття підсумку і повторення для того, хто говорив, основних ідей, винесених з його слів з метою перевірки, роз'яснення, тлумачення більшого потоку інформації. Може використовуватися в середині плутаної дискусії, щоб відновити логіку і зосередитися на основних проблемах

Фрази: Ви сказали, що ..., що Ви хочете додати чи уточнити? Тут пролунали деякі основні ідеї ... , Ви згодні? Якщо я правильно зрозумів, ви відноситеся до ситуації в такий спосіб ..., мені здається, ми прийшли згоди з таких питань ..., ми говоримо про те, що ...

1.8. Мотивація до навчання дорослих

Дорослих слухачів не можна змусити вивчити щось нове погрозами, домовленостями чи обманом. Їх можна наказати ввійти в аудиторію, змусити їх сісти за стіл, але їх не можна змусити вчитися.

Рекомендації андрагогу зі створення і підкріплення мотивації навчання:

- Виражайте своє прагнення допомогти дорослим слухачам.
- Ураховуйте мову, погляди, відношення дорослих слухачів.
- Розсійте чи зведіть до мінімуму негативні асоціації, пов'язані з досліджуванним предметом.
- У процесі навчання підбадьорюйте слухачів, заохочуйте їхню участь в створенні позитивної атмосфери.
- Допомагайте слухачам повірити в те, що досягнуті ними успіхи є результатом їхніх зусиль, здібностей і наполегливості.
- Поясніть слухачам ціль вивчення курсу, Ваші вимоги і критерії оцінювання.
- Ураховуйте фізіологічні потреби слухачів.
- Створюйте організовану, впорядковану атмосферу занять.
- Ставте перед слухачами складні завдання.
- У ході занять, якщо Ви задаєте запитання, домагайтеся відповідей чи реакції від всіх слухачів. Не дозволяйте одному-двом домінувати в аудиторії.
- Допоможіть слухачам усвідомити відповідальність за результати навчання.

- Прагніть до того, щоб процес навчання торкався інтересів слухачів.
- У ході навчання вільно використовуйте гумор (якщо Ви до цього схильні).
- Хоча сталий розклад і передбачуване поводження дуже важливі для слухачів, не будьте занадто передбачувані, щоб не наскучити їм.
- Зробіть активну участь слухачів в роботі важливим компонентом навчального процесу.
- Допмагайте слухачам оцінити їхні досягнення.
- Підтримуйте і заохочуйте відповідальність, що виявляється слухачами, будь-які їхні дії і вчинки, що сприяють успішному виконанню навчальних завдань.
- Завершуйте важливі етапи навчального процесу позитивною оцінкою і заохоченням слухачів.

1.9. Що потрібно і не потрібно робити під час проведення воркшопу

Під час проведення воркшопу андрагогу варто пам'ятати про наступні «потрібно» і «не потрібно»:

ВАРТО:

- Підтримувати контакт очима (якщо це загально прийнято з культурної точки зору);
- Готуватися заздалегідь;
- Залучати слухачів до роботи;
- Використовувати наочні матеріали;
- Говорити чітко;
- Говорити досить голосно;
- Заохочувати запитання;
- Перекидати місток від однієї теми до іншої;
- Заохочувати учасників;
- Підсумовувати;
- Використовувати техніки активного слухання;
- Добре організовувати навчальний час;
- Зберігати простоту у викладі інформаційного матеріалу;
- Давати зворотний зв'язок;
- Розташовувати наочні матеріали таким чином, щоб всі їх могли бачити;
- Уникати відволікаючих манер і відволікаючих факторів у навчальному приміщенні;
- Звертати увагу на невербальну комунікацію слухачів;
- Утримувати увагу групи на виконванні завдання;
- Давати чіткі інструкції;
- Перевіряти чи зрозумілі дані Вами інструкції;
- Час від часу здійснювати оцінку отриманого досвіду;
- Бути терплячим;
- Використовувати гумор;

- Усвідомлювати власні цінності;
- Зберігати конфіденційність;
- Техніки – це лише техніки, а не цілі;
- Пропонувати експерименти;
- Проявляти взаємоповагу;
- Уникати надто професійних термінів;
- Звертати увагу на невербальну комунікацію слухачів;
- Дозволяти групі допомагати Вам;
- Приймати поради;
- Техніки повинні бути адекватні змісту;
- Грунтуватись на фактах, а не на інтерпретації;
- Не намагайтесь когось змінити;
- Пам'ятати про інтеграцію мислення, почуттів і поведінки;
- Приділяти увагу розвитку вербальної комунікації;
- Готувати слухачів до перенесення знань у повсякденне життя, у професію.

НЕ ВАРТО:

- Розмовляти з великим перекидним блокнотом;
- Закривати відеоапаратуру;
- Стояти на одному місці чи постійно рухатися по кімнаті;
- Ігнорувати коментарі і рекомендації слухачів (вербальні і невербальні);
- Читати за навчальним планом;
- Підвищувати голос на учасників.

1.10. План проведення воркшопу «Професійна деонтологія методиста»

Інформаційний блок

1. Педагогічна деонтологія як наука про професійну поведінку педагога

Мета та завдання педагогічної деонтології як науки про професійну поведінку методиста. Об'єкт і предмет професійної деонтології методиста (дослідження сукупності формалізованих і неформалізованих норм професійної поведінки та діяльності методиста).

Вимоги до професійної поведінки сучасного методиста. Особливості нормативно-рольових функцій професії андрагога. Специфіка професійної діяльності методиста як андрагога (учителя вчителів) (з урахуванням предметної спеціалізації).

Проблеми морального розвитку особистості у працях Л. Колберга⁷³ та Е. Фромма⁷⁴.

⁷³ Дилеммы Л. Кольберга. Теория нравственного развития. Диагностика морального сознания. – Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/694-dilemmy-l-kolberga-teoriya-nravstvennogo-razvitiya-dagnostika-moralnogo-soznaniya>.

⁷⁴ Е.Фромм. – Режим доступа: <http://fromm.hpsy.ru/>

2. Характеристика професійних моральних норм діяльності методиста

Професійні норми як історично встановлені стандарти професійної поведінки і діяльності. Гуманізм як нормативна основа педагогічної професії. Загальні, часткові та рамкові норми, норми-ідеали. Зміст основних нормативних вимог до методиста та їх характеристика. Аналіз існуючих кодексів професійної етики вчителя в Україні та за її межами: позитивні і негативні аспекти. В. Сухомлинський про 10 педагогічних табу⁷⁵.

3. Особливості етичної поведінки методиста в різних професійних ситуаціях

Моральні конфлікти: типові причини виникнення та способи їх подолання. Характеристика основних суперечностей, що виникають в освітньому процесі. Етичні засади розв'язання педагогічних задач. Моральна оцінка як орієнтир методиста для вибору професійної поведінки та дій у складних педагогічних ситуаціях. Вимогливість і чуйність - основа етичного професійного підходу. Особливості монологічного і діалогічного спілкування методиста з учителями. Виявлення методистом несприятливих факторів і негативних наслідків помилкових дій у професійній діяльності. Класифікація типових помилок етико-педагогічної поведінки новопризначених методистів. Самоаналіз, самооцінка і рефлексія як психологічні основи розвитку андрагогічної етики методиста. Корекційна програма діяльності методиста щодо створення емоційного настрою у професійно-педагогічній взаємодії.

Діагностичний блок

1. Діагностика емпатії⁷⁶ (модифікований опитувач А. Меграбяна⁷⁷ і Н. Епштейна)
2. Методика діагностики комунікативної установки⁷⁸ за В. Бойком⁷⁹.
3. Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії⁸⁰
4. Діагностика стилів педагогічного спілкування⁸¹

Корекційно-розвивальний блок

Вправа. Знайомство зі слухачами групи «Я у променях сонця».

Мета: визначити ступінь ставлення до себе (позитивно-негативно), пошук і затвердження своїх позитивних якостей.

⁷⁵ В. Сухомлинський — видатний український педагог новатор. — Режим доступу: http://pidruchniki.com/13281022/pedagogika/suhomlinskiy_vidatniy_ukrayinskiy_pedagog_novator

⁷⁶ Діагностика емпатії по А. Меграбяну и Н. Эпштейну. — Режим доступу: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=847>

⁷⁷ Меграбян, Андраник Амбарцумович. — Режим доступу: <http://www.nevrozu.net/author/27/>

⁷⁸ Визначення загальної комунікативної толерантності. — Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-7598.html>

⁷⁹ Бойко В.В. — Режим доступу: http://www.koob.ru/boyko_v_v/

⁸⁰ Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії. — Режим доступу: <http://weblib.pp.ua/517-samootsenka-urovnya-ontogeneticheskoy-22475.html>

⁸¹ Діагностика стилів педагогічного спілкування. — Режим доступу: <http://weblib.pp.ua/618-diagnostika-stiley-pedagogicheskogo-22488.html>

Кожний учасник на аркуші паперу малює коло. У колі вписує своє ім'я. Далі необхідно промальовувати промені, які йдуть від цього кола. Виходить сонце. Над кожним променем записується якість, що характеризує цю людину. Правильних і неправильних відповідей тут бути не може. Відповідь має бути якомога відкритим і чесним. Під час аналізу враховується кількість променів (ясне уявлення себе) і переважання позитивних якостей (позитивне сприйняття себе).

Самодіагностика: не більше 8 - ховається, недооцінює себе. Від 9 до 10 - середній рівень. 10 і більше - ви відкриті, адекватно думаете про себе, любите себе, що не соромитеся себе. Більше 20 - ви перехитрили самі себе, завищена самооцінка, висока завантаженість, є ризик виснаження. Тепер проведемо якісний аналіз. Розглянемо самоопис: це рольові, формально біографічні характеристики. Якщо таких характеристик більшість ви лише сума соціальних ролей. У чому ж тоді ваша індивідуальність? Викресліть рольові висловлювання. Все що залишилося це те, як ви себе відчуваєте. Кожен з нас глибоко індивідуальний і в кожному з нас є те, за що себе треба любити.

Вправа. Повідомлення мети воркшопу (*метаплан*⁸²): викладач-андрагог повідомляє групі мету воркшопу, розміщуючи на стіну ключові слова на картках «Проблеми», «Як вирішити?», «Проекти», «Методика».

Вправа. З'ясування очікувань і потреб групи "*Чотири сфери*".

Мета - дати можливість учасникам висловити свої очікування. Час - 5 хвилин. Кількість учасників - без обмежень. Матеріали - не потрібні. Особливі вимоги до приміщення - відсутні. Процедура: викладач-андрагог повідомляє, що люди звичайно вкладають енергію в різні сфери свого життя, з яких можна умовно виділити такі - власне тіло, життєва діяльність, контакти з іншими людьми, фантазії. Він пропонує подумати й написати, як учасники використали б свою енергію й час, якщо можливості були б необмеженими; які бажання й очікування мають учасники на найближчий день, тиждень, місяць, півроку, п'ять років, розподіливши записи за такими чотирма сферами: а) що робитиме учасник для фізичного аспекту особи - зовнішньої краси, фізичного здоров'я (тіло); б) для професійної кар'єри, позапрофесійних інтересів (діяльність); в) для родини, друзів (контакти); г) для творчості, майбутнього, наприклад, для міста, країни, людства (фантазії). Потім група коротко обговорює записані очікування/бажання, намагаючись уявити, чи енергія розподіляється рівномірно між цими чотирма сферами, чи рівноваги немає, а превалюють очікування в певних сферах.

Вправа. Об'єднання слухачів у мікро-групи «*Українська сім'я*»:

- андрагог повідомляє, що на воркшопі групі потрібно розділитись на 4 постійні групи, тому пропонує невеличку гру: слухачі наосліп витягують картки з іменами і членами сімей Шевченко, Іваненко, Петренко, Карпенко;
- за сигналом викладача слухачі повинні знайти свою сім'ю і сісти разом;
- найшвидша сім'я отримує символічні призи.

⁸² Метаплан. - Режим доступу: <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/760/28/>

Вправа. З'ясування основним проблем «Звуження»:

- андрагог повідомляє, що відтепер слухачам потрібно проаналізувати ситуацію і відповісти на запитання: 1) порівняйте зміст педагогічної професії з іншими людинознавчими професіями, 2) які особистісні якості методиста Ви вважаєте найціннішими? 3) назвіть особливості професійно-педагогічної діяльності та пов'язані з цим вимоги до професії сучасного педагога;
- слухачі індивідуально обдумають запитання і пишуть ключові слова;
- через 2 хвилини слухачі об'єднуються в сімейні групи і обирають зі своїх карток – сім найпріоритетніших;
- підсумки виконання вправи.

Вправа. Створення mind map⁸³ (інтелектуальна карта):

- кожна група створює свою карту «Основні завдання педагогічної деонтології» за технологією mind map (малюючи головну проблему, групує і об'єднуючи їх, відгалужуючи під проблеми, показуючи зв'язки і т.д.);
- андрагог просить групу подумати над питанням, які з цих проблем можна вирішити і які для цього існують ресурси.

Вправа. Розвиток самосвідомості: викладач-андрагог пропонує слухачам створити власну «сорочку» (вирізати з паперу):

- вирізати «сорочку» з паперу, обрати основний колір і додаткові;
- написати на ній «Професійний девіз»;
- по-черзі презентувати в аудиторії з подальшим обговоренням та інтерпретацією кольорів.

Вправа. Визначити особистісні якості, що є важливими для успішної професійної взаємодії «Шукаю ідеального колегу»: інструкція викладача-андрагога: кожна людина мріє працювати в атмосфері дружньої взаємодії, а робота в команді – запорука успіху. З цього моменту я стаю редактором особливої газети безкоштовних оголошень „Шукаю ідеального колегу”. Кожен може розмістити у нашій газеті оголошення будь-якої форми про пошук колеги. Ви можете викласти весь перелік вимог до кандидата, увесь набір якостей, якими він має володіти, а можете намалювати його портрет. Можете розповісти про себе. Робіть оголошення таким, яким бажаєте. Слід однак пам'ятати, що оголошень буде багато і вам потрібно потурбуватися, щоб саме ваше привернуло увагу. Візьміть аркуші паперу, олівці, фломастери - творіть. Підписувати оголошення не потрібно. Час на підготовку – 10 хвилин”. Розвісьте аркуші з оголошеннями на стінах аудиторії. Прочитайте оголошення. Оберіть три оголошення, що привернули вашу увагу і на які ви готові відгукнутися, та намалюйте один червоний кружечок на кожному з них.

- підрахуйте кількість виборів на вашому оголошенні та проведіть групове обговорення наступних питань: чим характеризуються оголошення, які отримували вибір? Що завадило відгукнутися на інші оголошення? Які

⁸³ Техніка інтелектуальних карт. – Режим доступу: <http://world-ny.com/mind-mapping-technique/>:

особистісні якості є важливими для міжособистісного спілкування та дружніх відносин?

Рефлексія: проаналізуйте особистісні якості, що визначили отримані результати, та ступінь власної відповідності висунутим вимогам; розробіть шляхи щодо самозміння та самовдосконалення якостей, що є важливими для успішної професійної взаємодії.

Вправа. Підбиття підсумків "20 бажань".

Мета - дати можливість учасникам відпочити, набратися оптимізму. Час - 5 хвилин. Кількість учасників - без обмежень. Матеріали - приладдя для письма. Особливі вимоги до приміщення - столи, стільці. Процедура: тренер пропонує учасникам 20 разів закінчити речення, яке починається словами "Я хочу...". Записують усі бажання, які спадають на думку, не дбаючи про їхню реалістичність або прийнятність для інших.

Вправа. Обговорення використаних методів «Діалог андрагога»:

- андрагог проводить вільну бесіду з групою про використані методи роботи, їх ефективність, можливі варіанти, сферу застосування тощо;
- слухачі отримують роздатковий матеріал.

Вправа. Підсумок воркшопу «Наше самопочуття»:

- андрагог підводить підсумки, проводить зворотній зв'язок і дякує слухачам за роботу;
- пропонує поставити на символічному градуснику позначку про самопочуття (36,6 – нічого не змінилось, вище – горить ідеями та енергією, нижче – не цікаво).

Вправи для самостійної роботи

1. На основі праць видатних учених і педагогів зробіть ретроспективний аналіз етико-педагогічних ідей в історії педагогічної думки.

2. Підберіть декілька відомих афоризмів, які актуалізують проблему моральних вимог до діяльності педагога, визначте власне розуміння цих висловів.

3. Розробіть рекомендації для сучасного методиста з питань актуалізації вчителями морального виховання школярів в умовах наявної соціокультурної ситуації.

4. Наведіть приклади із художньої літератури, у яких ставляться високі вимоги до морально-етичних якостей педагога.

5. Зобразіть схематично абстрактну модель (професіограму) особистості ідеального методиста.

6. Продовжте речення, у яких будуть висвітлені ваші професійно-етичні риси і якості.

Я-реальний...

Я-майбутній...

7. Підберіть з психолого-педагогічної літератури 2-3 тести на виявлення у себе особливостей сформованості професійно-особистісних моральних якостей.

8. Складіть власні правила спілкування методиста з учителями, методиста з адміністрацією.

9. Спираючись на норми педагогічної етики, розробіть для вчителів методику впливу на учнів з метою підвищення їх успішності.

10. Розробіть poradnik для вчителя щодо етикету його поведінки в процесі педагогічного спілкування.

Практичні завдання

1. Розробіть інтерактивні вправи до семи стратегій привертання уваги під час проведення воркшопу.

2. За поданою схемою у п. 2.10 розробіть воркшоп для:

- педагогів «Методика навчання предмета: сучасні виклики»;
- методистів «Розвиток методичної служби в умовах децентралізації».

Рекомендована література

1. Бабун Р. В. Работа со взрослой аудиторией : методические рекомендации для преподавателя / Р. В. Бабун. 2-е изд. – Новокузнецк : ИПК, 2002. – 54 с.

2. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых. Стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. М. : Педагогика, 1987. – 183 с.

3. Змеев С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

4. Котиев А. Технология психологического сопровождения / А. Котиев [Электронный ресурс] / А. Котиев. Режим доступа : <http://www.pmuc.ru/journal/number 14/kotiev.htm>.

5. Логінова Л., Круп'як А. Школа молодого лідера. Нова молодь – нова Україна. Семінар IV. Тренінг для тренерів / Л.Логінова, А. Круп'як. – Інститут політичної освіти. Офіс Координатора проектів ОБСЄ в Україні.

6. Технології навчання дорослих [Текст] : [навч. посіб.] / [упоряд.: О. Главник, Г. Бевз]. – К. : Главник, 2006. – 127 с.

7. Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп / Н. П. Фетіскін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Вид-во Інституту Психотерапії, 2002. – 490 с.

8. Фопель К. Ф. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / К.Ф.Фопель / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – 368 с. – (Все о психологической группе.)

9. Buzan T., Buzan B. The Mind Map Book: how to use radiant thinking to maximize your Brain's untapped potential. – London: BBC Boks, 1993.

3. Мозковий штурм

«Мозковий штурм» – переклад назви brainstorming, котру започаткував як метод активного пізнання дійсності американський психолог Алекс Осборн. Перекладів назви, до речі, існує кілька, і найпоширеніші такі:

«мозкова атака», «атака мізків», «конференція ідей»⁸⁴. Основна концепція мозкового штурму як методу навчання ґрунтується на теорії З. Фрейда, яка в той час була поширена в Америці⁸⁵.

Мозковий штурм – це метод колективного обговорення проблеми для виявлення оптимального вирішення проблеми. Він заснований на розгляді великої кількості креативних ідей, колективному аналізі і виборі кращого варіанту.

Технологія мозкового штурму за методикою А. Осборна вимагає двох основних правил:

Перше: заборона засудження всіх думок і пропозицій учасників досліджень на початковому етапі.

Друге: поступова трансформація кількості запропонованих ідей в якість.

2.1. Правила мозкового штурму

1. Оптимальна кількість для проведення 8–10 учасників.

2. Всі учасники мозкової атаки або якась її частина мають бути експертами при обговоренні проблеми, тобто бути обізнаним в цьому питанні та мати гарний теоретичний і практичний рівень.

3. При проведенні мозкового штурму учасникам дозволяється висловлювати будь-які думки, навіть найнікчемніші ідеї, їхню кількість, без усяких обмежень.

4. Учасникам круглого столу забороняється критикувати ідеї, висловлені іншими учасниками.

5. Для проведення мозкового штурму вибирається чільник (модератор), який слідкує за дотримання правил і координує дії всіх учасників.

⁸⁴ Англійсько-російський словник Мюллера **термін brain-storm** перекладає як «душевне потрясіння», «напад несамовитості». Тлумачний словник англійської мови Вебстера пропонує такі тлумачення поняття brain-storm: – a violent transient fit of insanity; a sudden bright idea; a have brained idea, тобто несамовитий напад божевілля; несподівана ідея; божевільна ідея тощо.

⁸⁵ **Метод мозкового штурму** як засобу донесення знань народився саме тоді, коли в теорії З. Фрейда вбачали універсальний ключ до розв’язання всіх проблем психології, соціології, мистецтва. За теорією З. Фрейда, керована свідомість є лише невеликим нашаруванням на некерованій підсвідомості. У свідомості панують логіка та контроль, саме вони й “не пропускають” стихійні сили, які так і рвуться з підсвідомості – це різноманітні інстинкти, потяги, бажання. Коли в свідомості діє лад і царює ясність, то в підсвідомості вирують хаос і тьма.

2.2. Поради при проведенні мозкового штурму

Учасники мозкового штурму зручно сідають за великим круглим столом. Модератор бере слово і ставить перед учасниками проблему, для якої необхідно знайти рішення. Вже на цьому етапі він має означити важливість проблеми і значущість думок з цього питання кожному учаснику круглого столу, тим самим мотивуючи мислячі процеси. Потім модератор має визначити регламент проведення мозкового штурму, тобто визначити певний час на висловлювання одної ідеї, а також на подальше обговорення висловлених ідей та пошук їхнього оптимального вирішення. Далі модератор по черзі дає кожному учаснику круглого столу слово для висловлювання своїх думок, він заохочує учасників до вироблення найкреативніших ідей. Для цього бажано заздалегідь підготувати навідні питання, щоб запас ідей не вичерпався занадто швидко⁸⁶.

Якщо мова піде про те, як провести мозковий штурм у педагогічному колективі, то роль модератора не має перебирати на себе керівник закладу – тоді учасники мозкової навали почуватимуться психологічно некомфортно і не відважуватимуться висловлювати певні ідеї. Найкраще, якщо модератором буде вибраний один із співробітників, а його чільник візьме на себе функцію стороннього спостерігача, останнім візьме участь в обговоренні всіх висловлених ідей.

2.3. Технологія мозкового штурму

Правильно організований мозковий штурм включає три обов'язкових етапи. Вони відрізняються організацією і правилами його проведення.

1. Постановка проблеми. Попередній етап початку цього процесу мусить бути чітко сформульованим. Відбувається відбір учасників штурму, визначається керівник і розподіл інших ролей учасників залежно від поставленої проблеми й вибраного способу проведення мозкової атаки.

2. Генерація ідей. Це основний етап, від якого залежить успіх мозкового штурму. Тому дуже важливо дотримуватися правил цього етапу, головне — кількість ідей; не робити ніяких обмежень думок, повна заборона критики, будь-якої оцінки висловлюваних ідей (зокрема і позитивної), оскільки оцінка ідеї може відвертати увагу від основної мети та порушувати загальний творчий настрій; всі незвичні і навіть абсурдні ідеї обов'язково обговорюються і зараховуються.

3. Угрупування, добір і оцінка ідей. Цей етап учасники часто забувають, але саме він дає можливість окреслити найцінніші ідеї, й дати оцінку мозкової атаки. Аналізуючи цей етап, на відміну від інших, слід

⁸⁶ **Модератор** спостерігає, щоб усі учасники діяли відповідно регламенту, попереджає про недопустимість критики, заряджає учасників позитивом і однаковим ставленням до всіх учасників форуму. Модератор ні в якому разі не має бути заангажованим, навпаки підтримувати конкретну ідею і намагатися пропонувати її всім іншим дослідникам, використовуючи запропоновану нами атаку мозку.

зауважити, що оцінка ідей не обмежується, а навпаки, керівником заохочується. Методи аналізу та оцінки ідей можуть бути дуже різними. Успішність цього етапу безпосередньо залежить від того, як «однаково» учасники розуміють критерії добору й оцінки думок.

2.4. Порядок проведення обговорення:

- повідоме слухачам питання, які треба вирішувати;
- запропонуйте учасникам висловити свої ідеї;
- записуйте всі ідеї в порядку надходження та намагайтеся збирати якнайбільше ідей;
- не коректуйте ідеї, вони можуть бути будь-якими, навіть фантастичними;
- спонукайте учасників до висування нових ідей, додаючи при цьому власні;
- уникайте глузливих коментарів або висміювання будь-яких ідей,
- не обговорюйте висловлювання інших учасників;
- продовжуйте обговорення доти, доки надходять нові ідеї;
- наостанок обговоріть та оцініть запропоновані ідеї.

Після того, як ідеї зібрано, вони групуються, аналізуються, розвиваються. Залишаються ті ідеї, що на думку групи допомогли вирішенню поставленої проблеми⁸⁷.

2.5. Вправи для мозкового штурму

Для проведення мозкового штурму необхідно створити доброзичливу атмосферу в групі. Коли слухачів називають на ім'я, вони відчують свою значущість та індивідуальність. Крім цього, варто знати, як звати слухача,

⁸⁷ Викладач має добре продумати **питання**, щоб відповіді були короткими лаконічними. Перевага віддається відповідям-фантазіям, відповідям-осаянням. Забороняється критика ідей, їхня оцінка. Тривалість мозкового штурму 15-20 хвилин. Викладач заздалегідь готує питання, 1-2 педагогічні ситуації відповідно до вирішення проблеми, яка буде їм запропонована. Група ділиться на 2-3 команди. Кожна команда вибирає капітана, який буде оголошувати загальну відповідь. Групам пропонують картку, в якій позначені однакові питання і педагогічні ситуації. Дається час для підготовки. Команди відповідають на одні й ті ж запитання і вирішують одні й ті ж ситуації. В ході роботи одна група дає відповідь, інша доповнює їх і навпаки. Переможцем вважається та група, яка дала найбільш вичерпні відповіді і зробила найбільше число суттєвих доповнень до відповідей колег-суперників.

необхідна умова ефективності подальшої роботи в підгрупах, є створення позитивно-конструктивної атмосфери взаємодії⁸⁸.

Мета штурмових вправ: навчитися встановлювати і підтримувати психологічний контакт у спілкуванні; самопізнання свого потенціалу й обмежень при взаємодії з іншими; пізнати і зняти внутрішній бар'єр для підвищення рівня комунікації та взаємодії у команді.

Знайомство «Імена» (5 хв.). *Мета:* навчити учасників мозкової атаки, як створити сприятливий психологічний клімат у команді. Вправу виконуйте в колі. Всі учасники по черзі (по колу) називають свої імена. Після завершення першого кола кожен називає спочатку ім'я учасника, який стоїть чи сидить ліворуч, потім того, хто присутній по праву руку. Якщо він помилився, група йому допомагає. Далі процедуру можна ускладнити, наприклад, запропонувати кожному назвати імена членів групи, які сидять через одну людину від нього.

«Криголами». «Криголами» – простий вид діяльності, що допомагає учасникам познайомитися, запам'ятати ім'я кожного з них, поділитися досвідом, створити команду та ознайомитися з темою за інтересами або зосередитися на ній. Правильно підібраний «криголам» може створити основу для позитивного, комфортного навчання. «Криголами» об'єднують кожного з учасників принаймні з одним-двома іншими. Вони не містять у собі багато ризиків, є відповідними до часу та тривалості семінару, можуть бути пов'язані з певною темою. Використання «криголамів» дозволяє розв'язати певні завдання, дають змогу учасникам позбутися відчуття самотності, допомагають учасникам розслабитися й бути більш творчими, задають певну атмосферу, тон програми; уможливають перехід до наступної частини програми; постійне залучення до неї кожного з учасників, стабілізують ідентичність групи; посилюють довіру у колективі, дають викладачу відчуття групи.

Експрес-розминка: швидкий пошук відповідей на питання й задачі тренувального характеру, підготовлені керівником групи. Це одночасно підготовка і перевірка настрою груп, їхнього інтелектуального потенціалу⁸⁹.

⁸⁸ **Знайомство дорослих учнів** може виникати без спеціального на те спонукання, але викладачу потрібно знати й спеціальні вправи, які допоможуть прискорити цей процес. Існує безліч шляхів запам'ятати імена колег. Деякі з них досить прості, деякі перетворюють цей процес у цікаву та веселу гру. Такі вправи навчать встановлювати і підтримувати психологічний контакт у спілкуванні; самопізнання свого потенціалу й обмежень при взаємодії з іншими; пізнати і зняти внутрішній бар'єр для підвищення рівня комунікації та взаємодії у команді. «Збиратись разом — це початок, триматись разом — це процес, працювати разом — це успіх». Генрі Форд.

2.6. Мозковий штурм: «Моє ставлення до змісту Державного стандарту (в кабінеті директора школи)»

Мета: проаналізувати особисте ставлення педагогів до змісту Державного стандарту початкової освіти, визначити їхні потреби у змінах освітнього процесу.

Ресурси: ватман, розділений лінією на дві частини, на одній з яких написано «Позитивні», а на іншій — «Бажає покращення». Ведучий пропонує учасникам методом «мозкового штурму» визначити:

– переваги оновленого змісту Державного стандарту початкової освіти по відношення до попередньої редакції;

⁸⁹ Наводимо **приклад розминок** перед проведенням мозкового штурму. *Цікаве ім'я.* Запропонуйте кожному учасникові розповісти щось цікаве, дивне або смішне про його ім'я. Це допоможе іншим учасникам легше запам'ятати його. Якщо ваша група велика, розділіть її на менші групи, по 5-6 учасників. *Вправа «Історії з моїм ім'ям».* Кожен з учасників називає своє ім'я, пригадуючи якусь цікаву історію, пов'язану з ним (така інформація дає змогу запам'ятати ім'я кожного учасника). *Вправа «Знайомтесь, це – я!».* Запропонувати учасникам з аркушу паперу зробити собі «візитку», на якій вказати своє ім'я. «Можна взяти будь-яке ім'я, яке знаєте з дитинства, наприклад, героя фільму в тій формі, в якій би хотіли, щоб вас називали на заході». *Вправа «Моє ім'я і особиста риса».* Учасник називає своє ім'я та рису характеру, яка починається на першу літеру імені. Можна продемонструвати рису за допомогою пантоміми. *Варіант гри: «Я пишаюсь...»* Учасник називає своє ім'я та пояснює, що пишається певною особистою рисою. *Вправа «Моя індивідуальність».* По колу передається квітка, кожен по черзі вимовляє своє ім'я. При цьому називають риси, властиві цій людині, що починаються з літер, які є в імені (наприклад, Ольга – обережна, охайна; Вадим – увічливий, великодушний). Після закінчення вправи ведучий спонукає учасників зробити висновки. *Вправа «Ось я такий».* Кожен з учасників по черзі називає своє ім'я, а також одне зі своїх реальних захоплень і одне бажане, те, що ви хотіли б мати, але досі з якоїсь причини не здійснилося. *Вправа «Не хочу хвалитися, але я...».* Учасники сідають в коло, кожен по черзі називає своє ім'я та говорить фразу, що починається зі слів: «Не хочу хвалитися, але я...». *Вправа «Перетворення».* Учасники сідають у коло. Ведучий пропонує продовжити речення: Якби я був книжкою, то я був би...(словником, детективом, віршами...). Якби я був явищем природи, то був би ...(вітром, сонцем, бурею). Якби я був музикою, то я був би...(романсом, класикою, джазом). Якби я був дитиною, то я був би... Орієнтовні варіанти слів. Напоєм, водою, твариною, квіткою, містом, кольором, одягом, запахом, порою року, героєм фільму, видом спорту, музичним інструментом, емоцією, почуттям. *Вправа «Вчитель мого життя».* Учасникам пропонується пригадати найкращого вихователя (вчителя в школі, училищі, інституті): «Пригадайте педагога, який залишив слід у вашій душі». Ігрові дії: передаючи мікрофона з рук в руки, перерахувати усі риси, виділити найбільш уживані. *Вправа «Хто я, чому я тут?».* Учасникам пропонується наступна форма знайомства: назвати свої імена та відповісти на запитання, чому вони беруть участь у цьому засіданні. *Вправа: «Яким я є і яким хотів би бути».* Кожен з учасників групи має продемонструвати жестами, мімікою, звуками (не артикульованими), яким він є, а потім – яким хотів би бути. Ведучий може запропонувати учасникам відгадувати почуття, які зображує їхній колега.

– труднощі, які можуть виникнути на шляху до реалізації змісту Державного стандарту початкової освіти.

Ведучий записує всі переваги та труднощі, які напишуть учасники, на ватмані. Після того, як усі висловилися, ведучий у спільному колі проводить обговорення — спочатку переваг, а потім труднощів. Підбиває підсумок і формулює загальну думку про те, що зміст нової редакції Державного стандарту передбачає реалізацію основних засад початкової загальної освіти.

Запитання для обговорення.

- Чи складно було вам визначити переваги оновленого змісту Державного стандарту та труднощі на шляху до реалізації його змісту? Чому?
- Чи вплинуло виконання вправи на ваші попередні судження? Як?
- Чи потребує сучасний освітній процес змін? Яких саме?

Вправа «Асоціації». *Мета:* сформулювати визначення одного з основних понять Базового компоненту — «життєва компетентність дитини». Ресурси: ватман з написом «Асоціації», конверт з картками за кількістю учасників, на кожній з яких написано назву однієї з п'яти дитячих пісеньок (наприклад, 20 карток, з яких 4 з написом «Сонячне коло», 4 — «Голубий вагон» і т. д.); 5 аркушів паперу формату А-2, маркери. Асоціації до поняття «життєва компетентність», що виникли в учасників семінару — знання, творчість, комунікабельність, авторитетність, активність, відповідальність, успішність, упевненість, толерантність, рішучість, самостійність, значущість, усвідомлення.

Ведучий пропонує учасникам методом «мозкового штурму» підібрати асоціації до поняття «життєва компетентність». Усі асоціації, які виникли, записуються на ватмані з написом «Асоціації».

Після цього керівник групи пропонує кожному з учасників дістати з конверта картку з назвою дитячої пісеньки. Наспівуючи свої пісеньки, учасники об'єднуються у п'ять груп (за кількістю запропонованих пісеньок) і займають свої місця за столами, на яких розкладено аркуші паперу і маркери.

Кожна група учасників отримує завдання: враховуючи названі асоціації, дати визначення поняття «життєва компетентність учня початкових класів». Після завершення роботи групи презентують свої напрацювання. Аркуші з визначеннями прикріплюють на видному місці⁹⁰.

Підбиття підсумків заняття. *Мета:* підвести підсумки роботи на занятті. Керівник групи оголошує, що заняття наблизилося до свого логічного

⁹⁰ Наприклад: **життєва компетентність** — це вміння орієнтуватися у будь-якій життєвій ситуації, самостійно знаходити шляхи розв'язання проблеми, взаємодіяти зі складовими соціуму, відстоювати свою думку, приносити користь, дарувати любов. У кінці вправи ведучий підбиває підсумки роботи груп і пропонує декілька наукових визначень понять. **Компетентність** — сукупна характеристика людини відповідно до умов і вимог життя та її природних можливостей, володіння досвідом, який дає змогу висловлювати зважені судження, виявлення певної своєї позиції. **Життєва компетентність особистості** — здатність мобілізувати знання та досвід у реальній життєвій ситуації. Характеристики компетентної особистості: знає, вміє, хоче, діє.

завершення, і пропонує кожному учаснику поділитися своїми враженнями, висловити, яку практичну користь він отримав від участі в семінарі. Зробити це слід, завершивши реченням: «Під час роботи на семінарі для мене важливим було...»⁹¹.

2.7 Мозковий штурм: «Яким має бути справжній методист?»

Мета: допомогти методистам усвідомити проблеми в особистісній і професійній сферах, сприяти підвищенню мотивації методистів до саморозвитку й самореалізації, формувати навички групового співробітництва.

Завдання:

- визначити проблеми в особистісній і професійній сферах учасників;
- визначити ступінь життєвої активності слухачів;
- сприяти усвідомленню учасників особистих цінностей як основи життєвого самовизначення;
- формувати бачення й усвідомлення слухачами поєднання у своїй діяльності різних стилів поведінки;
- сприяти формуванню навичок кооперативної взаємодії.

⁹¹ Підсумки підбивають за допомогою методу «**відкритий мікрофон**». Кожен учасник, до якого переходить «мікрофон», має починати свій виступ із запропонованої фрази, не повторюючи сказаного колегою. У кінці заняття викладач пропонує поставити «емоційну крапку», розповівши якусь повчальну історію. Наприклад, *вправа «Урок метелика»*. Одного разу в коконі з'явилася маленька щілина. Людина, яка випадково проходила поряд, досить довго стояла і спостерігала, як через цю маленьку щілину намагається вилізти метелик. Минуло чимало часу, а щілина залишалася так само маленькою. Здавалося, метелик зробив усе що міг, і сил на боротьбу за звільнення від кокона у нього більше не залишилося. Тоді людина вирішила допомогти метелику і, взявши ножа, розрізала кокон. Метелик одразу звільнився від нього, але його тільки було надто слабким та немичним, крила — прозорими й нерухливими. Людина продовжувала спостерігати, очікуючи, що ось-ось крила метелика розправляться і зміцніють, і він полетить. Але цього не сталося. Решту життя метелик тягнув по землі своє слабке тільки, свої не розправлені крила. Він так і не злетів! А все через те, що людина, намагаючи йому допомогти, не розуміла: зусилля, які необхідно докласти, щоб вийти через вузьку щілину кокона, необхідні метеликові, аби рідина з тіла перейшла в крила, і він зміг літати. Життя змушувало метелика із зусиллями залишати оболонку, щоб надалі він міг рости і розвиватися. Іноді саме зусилля необхідні нам у житті. Якби ми жили, не стикаючись із труднощами, то не змогли б бути такими сильними, якими є зараз. Ми ніколи не змогли б літати. «Я просив сил... А життя дало мені труднощі, щоб зробити мене сильним. Я просив мудрості... А життя дало мені проблеми, щоб їх розв'язувати. Я просив багатства... А життя дало мені мозок і м'язи, щоб я міг працювати. Я просив можливість літати... А життя дало мені перешкоди, щоб я їх переборював. Я просив любові... А життя дало мені людей, яким я міг допомагати. Я просив благ... А життя дало мені можливості. Я не отримав нічого з того, про що просив. Але я отримав усе, що мені було потрібно».

Обладнання: плакати «Дерево очікувань», «Берег здійснених надій», «ДРІД», кольорові стікери, пам'ятки «Правила роботи в групі», аркуші формату А4, А3, купюри 1 і 5 грн, ювілейна монета 1 грн, картки «Професійні цінності вчителя», картки із зображенням п'яти тварин, кольорові фішки.

Перебіг заняття

1. *Самопрезентація «Ініціали» (3 хв.).* Кожному з учасників пропонується назвати своє прізвище, ім'я, по батькові, а потім — свої позитивні якості, що починаються з літер власних ініціалів. Наприклад, Баранова Наталія Петрівна — бадьора, ніжна, працьовита. Усі презентують себе по колу.
2. *Визначення мети «мозкового штурму» (5 хв.).* Визначаємо мету нашого заняття. Для цього розповім вам одну цікаву історію⁹².
3. *Обговорення правил (1хв.).* Учасників об'єднують у чотири групи, кожна з яких одержує картку з правилами. Правила озвучують та обговорюють.
4. *Визначення очікувань учасників від заняття (3 хв.).* Учасники на стікерах пишуть свої очікування від заняття. Після цього кожний зачитує свої очікування та приклеює аркуш на «Дереві очікувань».
5. *Вправа «Колесо життя»(10 хв.).* Для того щоб підвищити мотивацію активної участі в мозковому штурмі, слухачам пропонують побудувати «Колесо життя»⁹³.

Запитання для обговорення:

1. Чи утворилося коло з проведеної вами лінії?
2. У якому аспекті життя ви найбільш успішні?
3. Які сфери життєдіяльності ви хотіли б удосконалити?
4. Яким чином ви це можете зробити?

⁹² **Наприклад.** «Ідуть учитель з учнем по дорозі. Раптом учень підіймає щось із землі і кладе на траву. Учитель запитав: «Що ти зробив?». На що учень відповів: «О учителю, я побачив, що равлик повзе по дорозі, і злякався, що його хтось зможе роздавити. Я переніс його в траву». «Що ти наробив?» — вигукнув учитель, — Равлик повз до своєї мети зі своєю швидкістю. Ти все змінив у його житті». Учень кинувся бігти. «Куди ти?» — зупинив його вчитель. «Я хотів перенести його назад», — відповів учень. «Равлик вже опам'ятався та поставив нові цілі. Ти знову хочеш змінити все в його житті?» І потім учитель запитав: «А ти сам хоч пам'ятаєш, куди йдеш?». Пропонуємо виконати невелику вправу: поставити ноги на ширину плечей, руки витягнути вперед паралельно підлозі. Потім повернутися всім тулубом назад і зафіксувати поглядом на стіні те місце, до якого вдалося дотягнутися. Повернутися у вихідне положення. Заплющити очі.

⁹³ Педагоги отримують аркуші формату А4 і малюють **велике колесо** з вісьмома спицями. Кінець і початок спиць позначають таким чином, щоб біля центру опинилися назви з негативним забарвленням, тобто зі знаком «мінус», а біля великого кола колеса — з позитивним, зі знаком «плюс». Полюси спиць: духовна (пасивний — активний); інтелектуальна (обмежений — допитливий); емоційна (нестійкий — стійкий); соціальна (самотній — приналежний до соціальних систем, груп); професійна (невдоволений — задоволений); особистісна (незрілий — самодостатній); психологічна (неадаптивний — адаптивний); фізична (нездоровий — здоровий). Тепер учасники знаходять і позначають на кожній спиці місце, яке найбільшою мірою відповідає їхньому стану на сучасному життєвому етапі. Потім з'єднують ці позначки суцільною лінією.

5. Про що свідчить виконання цього завдання?

Коментар викладача. Кожна «спиця» утримує наше колесо в рівновазі. Кожна вимагає нашої уваги. Нам необхідно постійно розвивати в собі якості, зазначені на спицях, рівномірно, щоб ми могли прожити життя гармонійно.

6. *Вправа на зняття емоційного напруження*⁹⁴.

7. Вправа «*Який Ви методист*». Учасники виконують завдання:

1. Позначте у відсотках, якими є ваші досягнення в житті.
2. На скільки відсотків ви реалізували себе в цьому житті?
3. Який відсоток вашої участі в подіях, що відбуваються навколо вас?
4. Оцініть у відсотках, який ви лідер.
5. Які (у відсотках) ви в ролі командного гравця?

Виведіть середній бал у відсотках. А тепер дайте відповіді ще на такі питання: як ви розумієте слово «гравець»? чи пов'язане це поняття з активністю людини і як? *Інтерпретація результатів тесту*⁹⁵.

Питання для обговорення:

1. Для чого ви виконували цю вправу?
2. Що нового дізналися про себе?
3. Чи виникло бажання скоригувати свою життєву позицію?

8. Вправа «*Ціннісні орієнтації*» (10 хв)⁹⁶. Цінності допомагають людям визначитися, сформувати свою поведінку. Система ціннісних орієнтацій

⁹⁴ «Господар, будинок, ураган» (3 хв.) Учасники об'єднуються у групи по троє так, щоб два члени команди стояли обличчям одне до одного і, з'єднуючи руки над головою, утворювали «дах» будинку. А третій учасник — стояв усередині будинку під «дахом»: він буде «господарем». Учасники уважно слухають і виконують команди викладача. За командою «Будинок» двоє, які утворюють «дах», мають знайти собі інших «господарів», які в цей час нерухомо залишаються на своїх місцях; за командою «господар» на місці залишаються; за командою «Ураган» кожний член трійки повинен знайти собі нових партнерів. Вправу слід повторити кілька разів, команди оголошувати у випадковому порядку. Хто залишається без «даху» над головою, стає на місце ведучого.

⁹⁵ 90% і вище — ви граєте, щоб виграти. (Активна життєва позиція, участь і перемога в різних конкурсах, проектах, експериментах, активна самоосвіта, творчий підхід до будь-якої діяльності, розвинута потреба активно діяти й досягати успіху). 75-89% — ви граєте, щоб не програти. Чітко виконуєте інструкції, розпорядження, ретельно працюєте, одержуєте гарні результати, цікавитесь інноваціями, іноді — якщо потрібно — берете участь в експериментальних програмах, розвиваєте критичне та творче мислення. 50-74% — ви просто граєте. Рівень домагань у нормі або трохи занижений, живете за принципом «не висовуйся» або «ми працюємо на стільки, на скільки нам платять», активність викликає сильний стимул до чого-небудь, рідко виникає потреба в кардинальних змінах у житті. 0-49% — ви навіть і не починали грати. Пасивна позиція, ви плывете за течією, любите перекладати проблеми на інших, життя здається монотонним і нецікавим, постійно прагнете до спокою, мотивація до саморозвитку відсутня.

⁹⁶ На столі лежать дві купюри — 1 і 5 гривень. Викладач пропонує будь-кому з учасників вибрати одну з них. Після того, як учасник визначився з вибором, він запитує, на основі чого той зробив вибір (як правило, за більшою вартістю банкноти). Після цього викладач змінює паперову гривню на ювілейну. Коли й інший учасник визначився з вибором, він розповідає, що лежало в основі його рішення. Важливість монети для нього

визначає змістову сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, оточуючих, до себе, а також основу світогляду та мотивації життєвої активності.

Мозковий штурм: «Назвіть професійні цінності, важливі для методиста»⁹⁷.

Питання для обговорення:

1. Що ви відчули, коли вас просили визначити пріоритет якостей?
2. Чи легко було розпрощатися зі своїми цінностями? Чому?
3. Які труднощі виникли під час групової роботи?
4. Яку інформацію для роздумів ви одержали?
5. Моделювання ситуації «Яким має бути методист?» (10 хв.).

Викладач. Кожна людина має свій стиль роботи. Тож і в педагогічній діяльності існують різні стилі. Є методисти, які досконало знають матеріал, уміють його пояснити, оперують термінами, цифрами, їх цікаво слухати, проте вони не працюють на розвиток учителів, вони, як експерти, тільки передають інформацію. Це методисти-експерти. Є методисти, які використовують блискучі ефекти, яскраві вправи, їх цікаво слухати, приємно спостерігати за їхньою роботою, але такий методист працює тільки на себе, він демонструє свої вміння і навички, а не розвиває групу. Це методист-зірка. А є методисти, які не тільки вміють передати нові знання й навички педагогам, а й допомагають їм зробити узагальнення та висновки, спираючись на власний досвід. Це методисти-фасилітатори.

У гірських народів у стародавні часи був провідник, який допомагав мандрівникам долати гірські маршрути. Він знав, якою дорогою краще йти, скільки води взяти, яке спорядження потрібне тощо. Провідник разом із групою йшов на вершину, проте, коли він бачив, що мандрівники вже можуть самостійно подолати її, то давав їм можливість зробити це. Такого провідника називали «шерпою». Успішний методист має бути «шерпою» в передачі знань, поєднувати в собі риси і експерта, і зірки, і фасилітатора. Термін «фасилітатор» прийшов до нас з медицини, де фасилітатор — це той, хто допомагає під час народження.

Питання для обговорення: Чому методист має поєднувати риси експерта, зірки, фасилітатора?

Хід вправи:

Учасники об'єднуються в три групи за назвами кольорів (червоний, синій, жовтий). Моделюють педагогічні ситуації (група 1: коли методист — експерт, група 2: методист — зірка, група 3: методист — фасилітатор), а

полягає в тому, що вона задовольняє його потребу зібрати колекцію ювілейних монет (мета, якої учасник прагне досягти).

⁹⁷ Учасникам запропоновано **вибрати з цих цінностей десять** і розподілити їх за рівнем значущості для них. Учасники об'єднуються, відбирають по шість найцінніших якостей вчителя та озвучують їх. Потім групам пропонують прибрати одну якість, менш важливу порівняно з рештою. Залишилося п'ять найважливіших цінностей, яких дотримують слухачі. Відповідно до цих цінностей вони й проводять свою діяльність.

потім створюють відповідно до завдання портрети на аркушах. Спікери груп презентують результати.

Питання для обговорення:

1. Які труднощі виникали в процесі моделювання педагогічної ситуації? Чому?
2. Який висновок можна зробити з приводу стилів методичної роботи? (Успішний методист вдало поєднає риси методиста -зірки, фасилітатора й експерта.)
3. Доречно згадати слова Галілео Галілея: «Ми нічому не можемо навчити дорослих, ми тільки можемо допомогти їм відкрити це в собі».
4. Учасники висловлюють свої думки щодо кожного питання. У такий спосіб підбивають підсумки мозкового штурму.

Практичні завдання

1. Розробіть пам'ятку для андрагога «Як оптимально організувати мозковий штурм?».
2. Підготуйте презентацію з проблеми «Як ефективно підготувати мозковий штурм?»
3. Розробіть тематику актуальних освітніх проблем для обговорення методом «мозкового штурму» для слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Рекомендована література

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. Букатова В.М. Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения: книга для учителя / В.М. Букатова, А.П. Ершова. – М.: Издательство «Первое сентября», 2000. – 224 с.
3. Годкевич Л. Інтерактивні технології / Л.Годкевич // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 9–12.
4. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. / С.М. Гончаров; Нац. ун-т водн. гос-ва та природокорист. – Рівне : [б. и.], 2006. - 172 с.
5. Метод мозкового штурму // Режим доступу: <http://atlana.narod.ru/brainstorming.html>
6. Метод мозкового штурму // Режим доступу: <http://www.stimul.biz/ru/lib/articles/brainstorming/>
7. Мозковий штурм - історія, міфи, правила // Режим доступу: <http://www.brand-way.ru/publications/aleynikov/mozgovoy-shturm-istoriya-mifyi-pravila/>.
8. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. / А. Панченков, О.Пометун, Т.Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с.

9. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Т.С.Панина. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
10. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
11. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. Скрипник М. І. Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ
12. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: ІНКООС, 2005.- 366 с.
13. Тренінг мозкового штурму для дітей // Режим доступу: http://adalin.mospsy.ru/1_01_00/1_01_01e.shtm.

3. Тренінг

3.1. Сутність тренінгу

Тренінг (англ. training — навчати, виховувати) — вид навчальної гри з метою запланованого процесу модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, досягнення ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі. Переваги тренінгових методів навчання — максимальне наближення навчального заняття до реальних ситуацій; активізація суб'єктів навчання⁹⁸.

Види: партнерського спілкування, сенситивності, креативності, що пов'язані з психогімнастичними вправами, які націлені на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування.

3.2. Історія тренінгів

Родоначальником безпосередньо тренінгового руху прийнято вважати Курта Левіна⁹⁹, який займався вивченням малої групи, її динаміки, міжособистісних взаємин, міжособистісних конфліктів, стилів керівництва, психологічної атмосфери тощо. Він і заснував в 1946 р. перші тренінгові групи (Т-групи¹⁰⁰). В основі створення Т-груп лежали *такі ідеї*: більшість

⁹⁸ Скрипник М.І. Інтерактивні технології післядипломного навчання //Режим доступу: lib.iitta.gov.ua/7010/1/Довідник_ДО_ВИДАННЯ.pdf

⁹⁹ **Левін Курт** (1890-1947) — засновник психологічної теорії поля, яка становить собою метод аналізу життєвого простору як окремої людини, так і групи людей. Для опису психологічної реальності, побудови структури особистості і моделювання її поведінки у теорії поля використовуються засоби топології як розділу математики, що вивчає властивості і взаємне розташування геометричних фігур.

¹⁰⁰ **Т-група** (від англ. training — group — тренінг — група) — форма психотерапії, орієнтована на відпрацювання чутливості стосовно своїх мотивів і емоцій, до мотивів інших людей, до подій соціальної взаємодії, до групової динаміки. Основним

людей живе і працює в групах; найчастіше людина не віддає собі звіту в тому, яким чином вона бере участь у групі, якою її бачать інші члени тієї чи іншої соціальної групи; більшість людей не усвідомлює, які реакції, почуття і думки викликає їх поведінку у інших людей.

На основі своїх досліджень і спостережень К. Левін приходить до наступних висновків: більшість ефективних змін в поведінці і установках людей відбувається не в індивідуальному, а в груповому контексті; щоб виявити свої установки, змінити їх і виробити нові форми поведінки, людина повинна навчитися бачити себе так, як її бачать інші. На думку К. Левіна такі можливості як раз і надаються в тренінговій групі при міжособистісній взаємодії.

У 50-60-ті роки XX ст. спостерігається зростаючий інтерес психологів і психотерапевтів до роботи з групами (К. Роджерс, Ф. Перлз¹⁰¹). З'явилися перші тренінги щодо розвитку соціальних та життєвих навичок. На цих заняттях люди вирішували свої проблеми, навчалися критичності мислення, способам управління емоціями. У 70-ті роки XX століття в Лейпцігському і Йенському університетах під керівництвом М. Форверга був розроблений метод, який він визначив як соціально-психологічний тренінг¹⁰². В якості засобів даного тренінгу використовувалися рольові ігри з елементами драматизації, що створювало умови для формування ефективних комунікативних навичок.

1.3. Методика проведення тренінгу

Методика проведення передбачає виконання таких завдань: мотивування суб'єктів навчання до проведення навчального тренінгу; формування певного рівня фахових знань студентів; відпрацювання на необхідному рівні потрібних практичних умінь і навичок; забезпечення контролю визначених теоретичних знань і отриманих практичних вмінь та навичок; спонукання до подальшого інтересу та професійного розвитку.

психотерапевтичним прийомом виступає груповий аналіз, що виробляється учасниками (10-15 чоловік), які один з одним не знайомі. Темі для обговорення вибираються довільно, головним є ретельний аналіз власної поведінки й поведінки інших учасників групи й вільне обговорення їх [Brandford L., Gibb J., Benne K. T-Group Theory and Laboratory Method. N.Y., 1964].

¹⁰¹ **Фредерик Саломон Перлз** (нім. *Friedrich Salomon Perls*), також відомий як **Фріц Перлз**; (1893, Берлін — 1970, Чикаго) — провідний німецький лікар-психіатр, засновник гештальт-терапії. Разом із Полом Гудменом (Paul Goodman) і Ральфом Хефферліном (Ralph Hefferline) написав працю «Гештальт-терапия, возбуждение и рост человеческой личности» (1951).

¹⁰² **Соціально-психологічний тренінг** (від англ. Training, socialpsychological) - сукупність групових методів формування умінь і навичок самопізнання, спілкування та взаєморозуміння людей в групі [Білова М. Е. Навчально-методичний посібник з спецкурсу «Соціально-психологічний тренінг». — Режим доступу: fs.onu.edu.ua/clients/client11/web11/metod/imem/metod_spt.pdf].

Складові моделі: когнітивний компонент; діяльнісний компонент; психолого-педагогічний компонент. Навчальний тренінг як складова процесу навчання у післядипломній педагогічній освіті використовуються для: прискорення адаптації до умов практичної діяльності, їх швидкої «підгонки» під вимоги робочого місця і організації в цілому; усунення прогалин у професійній підготовці і переборювання неефективних форм поведінки; навчання нових технологій і методів праці; швидкої підготовки для роботи на новій, більш високій посаді.

3.4. Які складові тренінгу?

Організаційно-педагогічні складові тренінгової програми:

- *тематична* (обговорюється теоретичний матеріал, з'ясовується готовність педагогів до осмислення теоретичного опрацювання матеріалу, формується смисловий контекст проблеми та описується предмет, що обговорюється, як сформована нормативна система знань, положень, тверджень;
- *діяльнісна* (визначає володіння педагогом окремими навичками, вміннями, прийомами організації взаємодії та виконання професійних дій; педагог вчиться діалектично бачити й усвідомлювати труднощі професійної діяльності та тренує поведінковий образ, у межах дискусійності здійснюється педагогом перетворення, розвиток осмисленої та привласненої інформації);
- *рефлексивна* (об'єднувальна тематичної та діяльнісної, де педагог осмислює індивідуально-професійні особливості професійного образу, здійснює самоаналіз та самооцінку, отримує та осмислює зворотній зв'язок про успішність своїх дій, формує здібності об'єктивно та неупереджено вивчати власну стильову поведінку, оволодіває особистісно центрованою поведінкою в професійних ситуаціях).

Етапи організації:

- перший організаційно-педагогічний компонент. Аналіз потреби в тренінгу, який здійснюється на трьох основних рівнях: організації робочого місця та окремого учасника. Формування цілей тренінгу – чітко викласти, які завдання зможуть виконати учасники після закінчення, за яких умов вони продемонструють свої вміння і навички та за якими стандартами буде здійснено їх виконання.
- другий – організаційно-педагогічний компонент – вибір методів і технік, які відповідають цілям тренінгу¹⁰³.

¹⁰³ **Види** основних тренінгових технік: інформаційна; імітаційна; вправи з практичного виконання роботи; груподинамічні вправи. *Інформаційні тренінгові техніки* – показ навчальних фільмів, відеозаписи і застосування технічних засобів, які супроводжують лекції, інструктажі, конференції. *Імітаційні тренінгові техніки* імітують робоче місце, організаційну ситуацію та вирішують проблеми трудових процесів. *Тренінгова техніка «вправ з практичного виконання роботи»* передбачає програми професійного навчання новачків, перенавчання, трудової адаптації, які здійснюються безпосередньо на робочому місці або в тренінгових центрах із залученням сучасної виробничої і офісної техніки. *Груподинамічні вправи* призначені формувати й удосконалювати соціальну компетентність спеціалістів. Відмінність груподинамічних

Ефекти, які забезпечуються тренінгом:

- розвиток комунікативних здібностей;
- підвищення доброзичливості, відкритості, спонтанності, пластичності, гнучкості, толерантності;
- поліпшення розуміння своєї та чужої поведінки;
- розвиток здатності адекватної експресії свого внутрішнього стану;
- підвищення реалістичної рефлексії, ослаблення ірраціональних установок, корекція ціннісних орієнтацій у напрямку соціалізації;
- руйнування неефективних стереотипів поведінки, засвоєння її нових форм;
- згуртованість команди, оптимізація соціометричної структури колективу, вміння працювати з колективом.

3.5. Приклади тренінгів

3.5.1. «Місія та мета в освіті: як визначати навчальні цілі?»

Діяльнісно-рефлексивний етап

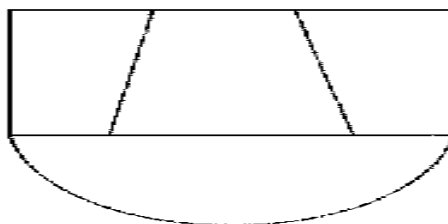
1. «Особистий герб і девіз»¹⁰⁴: представите і захистити власний герб і девіз.
2. Продовжите речення:
Місія – це
Мета –...
3. Сформулювати мету тренінгового заняття:

Тематичний етап

1. *Поняття «місія».* Місія в перекладі з лат. означає “відповідальне завдання, роль, доручення”. У менеджменті освіти поняття “**місія**” означає сформульоване уявлення про те, для чого існує заклад і в чому його відмінність від подібних організацій. Місія забезпечує узгодження зовнішніх інтересів суб’єктів, що впливають на об’єкт управління (до них відносяться держава та інші споживачі послуг, громадськість, різні партнери) і внутрішніх інтересів учасників навчального процесу (адміністрації,

вправ визначається тим, що вони побудовані не стільки на імітаційній техніці, скільки на вільній імпровізації учасників тренінгу, їх спонтанних діях, мотивованих міркуваннях, які можуть змінювати ситуацію.

¹⁰⁴ **Контур розділено на декілька сфер.** Намагайтеся урахувати призначення кожної сфери герба й символічно передати необхідну інформацію. Ліва частина – мої головні досягнення в житті. Середня – те, як я себе сприймаю. Права частина – моя головна мета в житті. Нижня частина – мій головний девіз у житті.



педагогічного й студентського колективів). *Функції місії*: спосіб представлення навчального закладу в зовнішньому середовищі та формування її іміджу; основа для визначення цілей і стратегії навчального закладу; способи згуртування колективу школи, формування командного духу, основа формування організаційної культури.

2. *Етапи визначення місії* (за П. Карстаньє¹⁰⁵):

– Підготовка до формулювання. Сформулювати команду розробників місії; виявити фактори, що можуть позитивно і негативно вплинути на досягнення місії навчального закладу.

– Власне формулювання. Представити на широке обговорення підготовлені варіанти формулювань місії школи.

– Реалізація та розвиток (уточнення) місії. Перед тим, як приступити до реалізації місії, її необхідно конкретизувати, сформулювати цілі діяльності навчального закладу. Цілі будуть конкретизовані в задачах. У процесі роботи навчального закладу необхідно періодично уточнювати місію, що має ураховувати змінні зовнішні та внутрішні умови.

Діяльнісний етап

*Сформулювати місію Вашого навчального закладу*¹⁰⁶

Тематичний етап

- 3. *Цілі навчального закладу*. У теорії менеджменту виділяють такі вимоги до мети: *конкретність і вимірність (верифікація)*¹⁰⁷; *визначеність*

¹⁰⁵ Карстаньє П. – нідерландський дослідник, один із провідних фахівців у сфері освітнього менеджменту. Див.: Карстаньє П. Эффективные школы // Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство / Под. ред. П. Карстаньє, К. Ушакова. – М.: Сентябрь, 1995. – С. 151-162.

¹⁰⁶ На сьогодні **єдиних правил формулювання місії немає**. Для того щоб сформулювати деякі уявлення про можливі формулювання місії школи, наведемо приклад. *Приклад*. Місія центру навчання № 109 Москви, описана Е. Ямбургом у книзі “Школа для всіх”. «Місія нашої школи полягає в тому, щоб створити сприятливі умови розвитку (відповідно до наявних у школи можливостей) для всіх дітей: обдарованих, звичайних, тих, хто потребує корекції. Школа прагне, з одного боку, максимально адаптуватися до учнів з їхніми індивідуальними здібностями. З іншого боку — гнучко реагувати на соціокультурні зміни середовища. Головним підсумком такої двосторонньої діяльності школи покликана стати адаптація дітей та юнацтва до швидкоплинного життя, збереження особистості вихованця в досить непростих, часом драматичних обставинах життя».

¹⁰⁷ **Мета має бути сформульована** не тільки якісно, але і по можливості кількісно. Крім того, для діагностики результативності роботи необхідно мати інструментарій оцінки ступеня досягнення мети.

мети за часом її реалізації¹⁰⁸; досяжність¹⁰⁹; несуперечність і погодженість з іншими цілями та ресурсами¹¹⁰; гнучкість¹¹¹.

4. Навчальні цілі, їх класифікація. Цілі навчання – суспільне замовлення для освітньої системи, спроба визначити суспільний характер впливу на учнів, що здійснюється через стандарт. Але в нині діючих нормативних документах цілі вивчення предмета сформульовані загально або навпаки – спрощено. Чіткому визначанню цілей навчання сприяє їх класифікація (таксономія¹¹²). Американські педагоги та психологи створювали таку класифікацію впродовж двадцяти років, починаючи кінця 50-х рр. ХХ ст.

Система класифікації цілей навчання вимагало розроблення цілей у трьох галузях (доменах): *пізнавальній¹¹³, емоційній¹¹⁴ та психомоторній¹¹⁵.*

¹⁰⁸ Цілі формулюються на визначений час.

¹⁰⁹ Мета повинна бути визначена з урахуванням реальних можливостей її реалізації.

¹¹⁰ Усі цілі повинні бути погоджені як за вертикаллю (цілі, вибудовані в ієрархічній залежності), так і горизонтально (рівнозначні за характером цілі). Досягнення цілей має бути забезпечене ресурсами.

¹¹¹ В умовах мінливого світу, коли зміни в зовнішньому середовищі протікають настільки стрімко, що їх неможливо вчасно передбачати, цілі навчального закладу мають постійно корегуватися відповідно до зовнішнього та внутрішнього середовища.

¹¹² **Таксономія цілей** навчання являє собою опис і навчання у термінах професійної діяльності (поведінки). Ця загальноприйнята міжнародною освітянською спільнотою система цілей навчання є основою вибору цілей оцінювання, а отже і методів педагогічної діагностики.

¹¹³ **Когнітивний домен або пізнавальна сфера.** Пізнавальна сфера містить цілі, що описують знання. Класифікація пізнавальної сфери містить *шість класів цілей*, що розміщені відповідно до складності: знання, розуміння, застосування, аналізування, синтезування, оцінювання знань. *Знання* (найпростіший клас) — це здатність запам'ятовувати факти, принципи, процеси в різних предметних галузях. *Розуміння* — здатність учнів розуміти матеріал, який вивчають. *Застосування* - здатність використовувати матеріал у нових ситуаціях. *Аналізування* - здатність структурувати навчальний матеріал таким чином, що стає зрозумілою загальна організаційна структура. *Синтезування* — здатність поєднати окремі частини для отримання цілого, що набуває нової якості. *Оцінювання* — здатність судити про цінність даного навчального матеріалу в рамках поставленої мети.

¹¹⁴ **Домен особистісний (або емоційна сфера)** Емоційна сфера має цілі, що стосуються емоцій, почуттів, цінностей, позицій та пов'язані зі змінами, які відбуваються в них. Ця сфера поділяється на *п'ять основних класів*: *Сприймання* - здатність учня бути уважним. *Реагування* - ступінь активності учня. *Переконаність* - готовність відстоювати власну точку зору, вміння вибирати цінності та ідеї. *Селективність* - здатність виділяти головне.

Першою було розроблено систему класифікації у пізнавальній сфері – Bloom (1956 р.). Наступним кроком було створення системи класифікації в емоційній сфері — Krathwoll (1964 р.) і, нарешті, Simpson (1966 р.), Kibler (1970 р.), Наггю (1972 р.) розробили систему класифікації цілей навчання в психомоторній області. Роботу було завершено на початку 80-х рр. ХХ ст.

5. *Основні вербальні моделі, які використовують для описування і формулювання цілей освіти та навчання*

Когнітивна сфера – рівні класифікації

Таксономічний рівень	Класифікація
1.00	Знання (запам'ятовування попередньо вивченого матеріалу)
2.00	Розуміння (розуміння смислу вивченого матеріалу)
3.00	Застосування (вміння використати вивчений матеріал у нових ситуаціях)
4.00	Аналізування (вміння розчленити ціле на складові елементи)
5.00	Синтезування (вміння створити ціле з частин)
6.00	Оцінювання (вміння визначити цінність та придатність певних засобів для досягнення певної мети)

Пізнавальний (когнітивний) домен має шість таксономічних рівнів. У разі створювання галузевих стандартів, навчальних програм, чітко класифікують загальні (кінцеві) та специфічні (конкретні, проміжні або предметні) цілі навчання. Це, в свою чергу, передбачає, що рівень сформованості загальних (кінцевих) цілей має починатися з 2.00 - розуміння вивченого матеріалу, у той час, як рівень 1.00 — запам'ятовування вивченого матеріалу - є базисним під час формулювання предметних цілей.

¹¹⁵ **Психомоторний домен (сфера).** Психомоторна сфера пов'язана із рухами, маніпуляціями з матеріалом або об'єктом, а також з координацією. Ця галузь є найбільш складною для класифікації, оскільки, за винятком найпростіших рефлексів, всі інші дії включають пізнавальні та емоційні компоненти. Безумовно, класифікація психомоторної області є особливо корисною для викладачів професійних шкіл (медичної зокрема), де формування професійних вмінь та практичних навичок є необхідною умовою для успішної роботи у сфері професійної діяльності. Психомоторна сфера поділяється на *п'ять класів* відповідно до рівня розвитку психомоторних здібностей. Перший клас: повторення дії внаслідок спостереження та наслідування — імітація. Другий клас: дія за інструкцією, що зафіксована в усвідомленому вмінні — маніпуляція. Третій клас: повноцінне, впевнене (без інструкцій) виконання дії, контрольованої свідомістю. Четвертий клас: вміння узгоджено виконувати сукупність дій із усвідомленим контролем. П'ятий клас: вміння виконувати сукупність дій автоматично з повним засвоєнням знань.

Використовуючи відповідні вербальні принципи та моделі під час формулювання кінцевих і предметних цілей навчання, до уваги потрібно брати ключові слова, що представлені у таблиці 3.1, де наведені пари: *дієслово і пряме доповнення – дія і предмет дії*, які відповідають прийнятій таксономії цілей навчання. Опис кінцевих цілей навчання в термінах діяльності ґрунтується на чіткому визначанні рівня сформованості та на дотримуванні вимоги узгодженості між *предметом діяльності* й *дієсловом*, яким визначають саму дію. У разі формулювання цілей навчання необхідно, *по-перше*, чітко класифікувати таксономічний рівень, *по-друге*, визначити предмет дії, *по-третє*, вибрати відповідні дієслова і пряме доповнення.

При формулюванні навчальної мети необхідно керуватися правилами¹¹⁶ та враховувати можливі компоненти:

Дієслово	Очікуваний продукт	Засіб діяльності	Умови	Норми
Навчитися, вміти дещо робити?	Що? Кого?	Чим? На чому? За допомогою чого?	Як? Де? Коли?	За який час? З якою кількістю помилок? Який обсяг?

Таблиця 3.1

Когнітивний домен. Ключові слова для шести таксономічних рівнів

Таксономічний рівень	Приклади інфінітивів	Приклади прямих доповнень
1.00	Знання (попередньо вивчений матеріал, який запам'ятовано)	
1.10	Знання базової специфіки	
1.11 Знання термінології	визначити, вирізнити, засвоїти, згадати, ідентифікувати, впізнати	глосарій, терміни, термінологія, значення, визначення, референти, елементи
1.12 Знання специфічних фактів	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	факти, фактична інформація (джерела, імена, дати, події, особи, місця, періоди), властивості, приклади, явища
1.20	Знання способів та методів оперування базовою	

¹¹⁶ **Правила формулювання цілей.** *Правило 1.* Правильно обирати дієслово для опису професійної поведінки. Допустимим є використання наказової форми цих дієслів. *Правило 2.* Вказати на умови, за яких учень буде демонструвати здатність виконувати завдання, а також визначити критерії або стандарти, згідно з якими будуть здійснювати оцінювання знань. *Правило 3.* Цілі необхідно формулювати за допомогою однозначних термінів. *Правило 4.* Формулювання цілей повинно бути чітким, не перевантаженим зайвими словами. *Правило 5.* Цілі мають бути унітарними, тобто кожне положення повинно відноситися до одного процесу.

	специфікою	
1.21 Знання конвенцій (правил)	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	форми, конвенції, вживання, використання, правила, способи, засоби, символи, представлення, стилі, формати
1.22 Знання логічних послідовностей, секвенцій	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	дії, процеси, рух, розвиток, напрям, секвенція, причини, зв'язки, сили, вплив
1.23 Знання класифікацій та категорій	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	області, типи, ознаки, класи, набори, поділ, групування, класифікація, категорія
1.24 Знання критеріїв	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	критерії, основи, елементи
1.25 Знання методології	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	методи, техніки, підходи, застосування, процедури, оброблення
1.30	Знання теоретичних основ базової специфіки	
1.31 Знання принципів, узагальнень	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	принципи, узагальнення, схеми, основоположні поняття, закони, базові елементи, значимість
1.32 Знання теорій та структур	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	теорії, основи, взаємозв'язок, структури, організації, формулювання
2.00	Розуміння (розуміння суті вивченого матеріалу)	
2.10 Трасляція	викласти, трансформувати, переказати власними словами, перефразувати, проілюструвати прикладами, підготувати, прочитати, представити, змінити, ствердити	значення, зміст, визначення, представлення, слова, фрази
2.20	інтерпретувати, перегрупувати, віддиференціювати, вирізнити, зобразити, пояснити, продемонструвати	відношення, взаємозв'язки, ключові питання, аспекти, нові точки зору, вимоги, висновки, методи, теорії, абстракції
2.30 Екстраполяція	зробити попереднє оцінювання, припустити, зробити висновок, передбачити, віддиференціювати, визначити, поширити, інтерполювати, екстраполювати, доповнити, зобразити	наслідки, зміст, висновки, чинники, міркування, значення, наслідки, ефекти, вірогідність

3.00	Застосування (вміння використати вивчений матеріал у нових ситуаціях)	
3.00	застосувати, узагальнити, співвіднести, вибрати, розвинути, організувати, використати, перенести, реструктурувати, класифікувати	принципи, закони, висновки, ефекти, методи, теорії, абстракції, ситуації, узагальнення, процеси, явища, процедури
4.00	Аналізування (вміння розчленити цілі на складові елементи)	
4.10	вирізнити, простежити, ідентифікувати, класифікувати, відокремити, віднести до категорії, розрахувати	елементи, гіпотези, висновки, припущення, твердження, наміри, аргументи, особливості
4.20 Аналіз взаємозв'язків	проаналізувати, протиставити, порівняти, вирізнити, розрахувати	відношення, взаємозв'язки, доцільність, докази, хиби, аргументи, причинно-наслідкові зв'язки, послідовність, частини, ідеї, припущення
4.30 Аналіз організаційних принципів	проаналізувати, вирізнити, віднайти, розрахувати	форми, зразки, мета, точки зору, техніки, тенденції, структури, групування, організування
5.00	Синтезування (вміння створити ціле з частини)	
5.10 Створення власного повідомлення	написати, розповісти, передати, створити, скласти, розпочати, видозмінити, задокументувати	структури, зразки, кінцевий продукт, діяльність, розробка, робота, повідомлення, зусилля, особливості, твір
5.20 Створення плану чи алгоритму дії	запропонувати, спланувати, виготовити, розробити, видозмінити, уточнити	плани, цілі, специфікації, схеми, операції, способи, розв'язання, засоби
5.30 Створення системи абстрактних відношень	розробити, створити, поєднати, організувати, синтезувати, класифікувати, розрахувати, сформулювати, модифікувати	явища, таксономії, концепції, схеми, теорії, відношення, абстракції, узагальнення, гіпотези, способи, відкриття
6.00	Оцінювання (вміння визначити цінність та придатність певних засобів для досягнення певної, мети)	
6.10 Оцінювання за внутрішніми критеріями	винести судження, довести, підтвердити, оцінити, прийняти рішення	акуратність, постійність, хибність, надійність, недоліки, помилки, точність

6.20 Оцінювання за зовнішніми критеріями	винести судження, довести, розглянути, порівняти, протиставити, стандартизувати, схвалити	кінцева мета, цілі, ефективність, економність, практичність, альтернативи, напрями діяльності, стандарти, теорії, узагальнення
--	---	--

6. *Вимога діагностичності цілей навчання.* Діагностичність — найбільш загальна і головна вимога до дидактичного розроблення цілей і завдань навчання. Для цього необхідно виконати такі вимоги: визначення та його ознаки настільки точно описані, що поняття завжди адекватно співвідноситься з його об'єктивним виявом; вияв і фактори, що позначаються поняттям, мають категорію міри, тобто їхня величина піддається прямими або опосередкованими вимірами; результат виміру може співвідноситься із певною шкалою¹¹⁷.

7. Алгоритм визначення навчальних цілей теми (модуля)

1. Пригадайте, що необхідно розуміти під поняттям “навчальні цілі теми”, навіщо їх визначати.
2. Установіть, який сенс вивчення даної теми(модуля) в загальному курсі предмета. Досягненню яких цілей відповідного розділу буде сприяти її вивчення. Що дає її вивчення для розуміння певного предмета?
3. Продумайте, на яких фактах (подіях, явищах, процесах), що розглядаються в темі, необхідно зупинити увагу учні, щоб сприяти досягненню ними навчальних цілей предмета та розділу. Укладаючи зміст теми, формулюйте її проблематику таким чином, щоб виділити ті аспекти наукових фактів, на яких ви зосереджуватимете увагу учнів.
4. Установіть, які елементи знань: події, явища, процеси, факти, поняття та судження – мають засвоїти учні для того, щоб скласти для себе загальне уявлення про поняття даного предмета.
5. Установіть, які вміння учнів дозволяють їм осмислити поняття даного предмета. Сформулюйте для учнів завдання, що дозволять розвинути низькі та високі мисленнєві навички.
6. Перевірте, чи визначені вами завдання для учнів взаємопов'язані та взаємозалежні: реалізація одних має бути умовою для виконання інших. Вилучіть з-поміж сформульованих вами завдань ті, які не відповідають цій умові. Доповніть навчальні цілі теми, щоб забезпечити їх систематичний характер.

¹¹⁷ Діагностичність (Д) цілі потребує: точного опису (О); вимірюваності (В) та шкали оцінки (Оц). Формула діагностичності може бути представлена так: $D = O + B + Oц$. Для діагностичного опису мети навчання та точного визначення ступеня її досягнення необхідним є виконання таких операцій: певне, однозначне описування цілей; розроблення надійного діагностувального інструменту вимірювань (тесту); вимірювання; оцінювання (представлення коректної шкали оцінювання).

Діяльнісний етап

Вправа 1. Проаналізуйте типові помилки та правила формулювання навчальних цілей

Типові помилки ¹¹⁸	Приклади неправильних формулювань	Характеристика прикладів	Правила формулювання навчальних цілей
	«розповісти», «пояснити учням»	Мета навчання – репрезентація бажаних змін, а не поведінки учителя, тому в поданому варіанті відображені цілі викладання, а не навчання	1. Навчальні цілі мають бути сформовані для учня
	«засвоїти матеріал», «набути знання, досвід»	Процес і результат навчання залишається незрозумілим і підходить для будь-якої теми	2. У формулюванні навчальної мети мають використовуватися конкретні дієслова, опис конкретних результатів, засобів, умов, норм
	«прослухати матеріал», «законспектувати підручник» «відповісти на запитання», «написати реферат»	Залишається незрозумілими кінцеві результати навчання, тобто бажані зміни в досвіді учня	3. Навчальна мета має визначати те, що вмітиме робити учень після реалізації навчальної діяльності
	«вивчити правило...», «тему...»	Мета замінюється видом діяльності учня	4. У формулюванні навчальної мети має бути відображено визначений зміст навчання, але мета не мусить обмежуватися лише цим
	«розвиток пізнавальної самостійності», «формування екологічного мислення», «забезпечення активності»	Такі цілі є глобальними, найчастіше не можуть бути реалізованими на конкретному етапі навчання (в межах вивчення окремої теми чи навіть	5. Навчальні цілі мають описувати реальну поведінку, дію, яку учні починають виконувати після вивчення окремого навчального матеріалу, що і засвідчує зміни їхнього досвіду

¹¹⁸ *Типові помилки:* визначення через діяльність учителя; абстрактне формулювання; опис проміжних результатів навчання; заміна цілей змістом; постановка цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку учня.

		предмета). Окрім цього, всі зміни не можна наочно побачити, а відтак проконтролювати міру їх досягнення. Отже, для правильного опису цілей навчання необхідно з'ясувати не тільки те, які зміни мають відбутися в досвіді учня, але і те, як ці зміни можна зробити очевидними, щоб їх можна було досягти, спостерігати їх та контролювати	
--	--	--	--

Вправа 2. При формулюванні навчальних цілей необхідно дотримуватися принципів. Прочитайте назву і характеристику поданих принципів і покажіть їх відповідність

Принципи формулювання навчальних цілей:	а) Висувати тільки такі цілі, які можуть бути реалізовані на даному освітньому рівні і етапі навчання, з урахуванням наявних ресурсів (вікових особливостей учнів; професійних здібностей педагогів; змісту та умов навчання тощо)
а) конкретизація	б) Розподіляти загальні навчальні цілі на таку кількість конкретизованих, щоб загальні цілі були досягнуті, однак не ціною високих затрат
б) диференціація	в) На початках висувати загальні цілі, а потім досягати їх послідовного уточнення (будувати «дерева цілей»)
в) діагностичність	г) Повністю конкретизовані навчальні цілі мають бути чіткими, шляхи їх досягнення – очевидними, а ступінь реалізації контрольованою
г) оптимальність	д) Формулювати різноманітні навчальні цілі, тобто досягати всебічного розвитку особистості учня в процес навчання
д)результативність	

Вправа 3. Навчальні цілі при вивченні конкретного навчального матеріалу мають бути підпорядковані, побудовані відповідно до визначеної ієрархії. Така ієрархія традиційно називається «деревом» навчальних цілей теми. Покажіть відповідність між назвами конкретних цілей, їхньою характеристикою і прикладами, подайте запропоновані цілі у визначеній ієрархії:

1. Загальні навчальні цілі	А. Перерахування всіх можливих результатів діяльності учнів (їхніх умінь), що досягаються в процесі навчання, побудованих	1) «вміння самостійно прочитати в голос невеликий текст із 10 речень зі швидкістю 75 слів за хвилину»
----------------------------	---	---

	послідовні, що приводить до загальної цілі	
2.Конкретні (діагностичні, операційні, точні) навчальні цілі	В. Детальний опис результатів навчальної діяльності, засобів і умов їх отримання, контролю і необхідних норм	2)«навчитися читати»
3.Орієнтовні навчальні цілі	С. Опис основних прогнозованих навчальних результатів на конкретному етапі навчання та освітньої підготовки	3) уміти «розрізняти літери», «називати літери», «складати склади», «складати із складів слова», «складати зі слів речення», «правильно використовувати розділові знаки, «читати текст»

Вправа 4. Розробіть «дерево» навчальних цілей до предмета «Історія» загальноосвітньої школи за таким алгоритмом:

1 етап. Виберіть загальну мету¹¹⁹

2 етап. Конкретизуйте вибрану загальну мети вивчення предмета¹²⁰
Записуйте кожну ідею, не критикуйте! Критично перегляньте записи: чи немає повторень, випадкових думок. Сформулюйте кожну ознаку за правилом формулювання навчальних цілей.

3 етап. Упорядкуйте отриманий список конкретних навчальних цілей за однієї із таксономій.

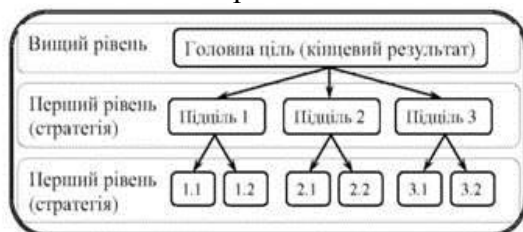
4 етап. Побудуйте “дерево навчальних цілей” у вигляді схеми¹²¹.

Рефлексивний етап

¹¹⁹ Які суспільно значущі ролі може відігравати “ідеальний випускник”, завдяки отриманій ним підготовці з цього предмета? Спробуйте назвати якомога більше ролей. Послідовно оцініть кожну роль під кутом зору таких питань: як ці ролі представлено в суспільному житті? Чи треба підтримувати їх, готуватися до виконання учневі? Виберіть одну-дві ролі, як пріоритетні. Саме ці ролі стануть головними при уточненні цілей. Сформулюйте вибрані орієнтири як навчальні цілі.

¹²⁰ Виберіть того, хто буде записувати ідеї. Запишіть обрану для конкретизації загальну мету. Спробуйте назвати всі ознаки досягнення даної мети, які можна придумати. Для цього сформулюйте відповіді на запитання: Чим буде відрізнятися учень, який вивчав даний предмет, від учня, який його не вивчав? Яким повинен стати учень? Які дії він зможе виконати після закінчення процесу навчання?

¹²¹ **Вимоги до побудови «дерева цілей»** подано в Розділі 4 посібника. Послідовність побудови «дерева цілей» представлено схематично:



Вправа «Розмова зі зміною позицій»¹²². Дайте відповідь на запитання: «Що дає мені знання про правила формулювання освітньої місії та навчальної мети?» з позиції трьох ролей: Мрійника, Скептика і Реаліста¹²³.

3.5.2. «Розвиток мотивації педагогічних працівників – успішність професійної діяльності»

Діяльнісно-рефлексивний етап

Діагностування рівня розвитку мотивації професійної діяльності

¹²² Використовуються уявлення засновника психосинтезу Р. Ассоджиолі про субособистості. **Роберто Ассаджиолі** (1888–1974) – італійський психіатр і психолог, творець психосинтезу – теоретико-методологічної концепції психотерапії та саморозвитку людини. Указуючи на певну обмеженість психоаналізу, вчений представив свій погляд на несвідоме в 1910 р. Сполучаючи в своїй психотерапевтичній практиці різні прийоми і підходи психотерапії, розробив *новий метод лікування – "психосинтез"*. Це була спроба з'єднати все краще, створене З. Фрейдом, К. Юнгом, П. Жане і ін. (для них "синтез" означав "зцілення функціональної дисоціації" – відновлення стану, що передуює розщепленню в результаті глибокого конфлікту або психологічної травми) та створити можливості для глибокого самопізнання особистістю, звільнення нею себе від ілюзій і фантазій. Завдяки цьому, за Ассаджиолі, особистість може бути сформована або перебудована навколо нового "центру Я". Ассаджиолі, показав, що в житті людей присутні різні, *протилежні тенденції*, що складають *іноді ядра напівнезалежних субосіб*. **Психосинтез** виділяє основні внутрішні конфлікти, властиві природі людини, і тоді виявляється, що *"органічна єдність"* – це *мета людини*, а не її наявний стан. Цю мету вона може перед собою поставити і одного разу її досягти, якщо *працюватиме над собою, над процесом самореалізації*. Вчений уточнив поняття **"самореалізації"** – термін використовується для позначення двох різновидів підвищення свідомості: 1) *самореалізація як самоздійснення*, тобто психічне зростання і дозрівання, пробудження, прояв прихованих можливостей людини (відповідає самоактуалізації за А.Маслоу); 2) *самореалізація як самоосягнення* – збагнення себе, переживання і усвідомлення себе як *синтезуючого духовного центру*. Мова тут йде не про особисте "я", яке є лише відображенням справжнього Я, а про **"надсвідоме Я"**, що є *вищим аспектом особистості*, яке зазвичай не усвідомлюється особистим "я" (або его). Слово **"духовний"** Ассаджиолі пов'язує з *цінностями, що перевищують середній рівень* (етичні, естетичні, героїчні, альтруїстичні). Вершиною самоосягнення є злиття особистого "Я" з духовним "Я" [ЗВЕРХ-Я. – Режим доступу: studopedia.org/8-56085.html].

¹²³ **Мрійник** не знає перепон своїм фантазіям, він оптиміст і вірить у розв'язання всіх проблем. Він сміливо пропонує незвичні ходи й способи до генерації абсолютно нестандартних ідей. Його не обмежують умовності, він не помічає труднощів і літає у височині свого уявлення. **Скептик** – повна протилежність Мрійнику. Він – писеміст, його погляд на світ лише у чорних кольорах. Він не вірить у можливість щасливого випадку та енергійних зусиль. Він чітко та аргументовано доводить безглуздість будь-якої дії для вирішення проблеми. Критикує нову пропозицію. **Реалісту** не властивий ентузіазм Мрійника, але він і не схильний до визнання себе переможеним, як Скептик. Він виважено підходить до проблеми, аналізує, продумує кожен крок, визначає всі позиції - «за» і «проти». Як жорсткий прагматик, він уміє побачити в проблемі позитивні та негативні сторони, знаходити конструктивні, виправдані рішення.

педагогічних працівників за методиками:

- методика О. Бондарчук та Л. Карамушки «Визначення ієрархії мотивів професійної діяльності педагогічних працівників навчальних закладів»¹²⁴;
- методика К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності»¹²⁵;

¹²⁴ **Методика О. Бондарчук та Л. Карамушки «Визначення ієрархії мотивів професійної діяльності педагогічних працівників навчальних закладів»** [Бондарчук О. І. Розвиток мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах очно-дистанційної форми навчання: спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі після диплом. пед. освіти / О. І. Бондарчук, Н. І. Пінчук, Д. Б. Рождественська; НАПН України, Ун-т менедж. освіти, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К., 2012. – 32 с.]. В рамках якої необхідно проранжувати мотиви професійної діяльності за ступенем їх особистої значимості для педагога, поставивши на перше місце найбільше значимий для нього мотив. Проранжуйте наведені мотиви професійної діяльності за ступенем їх значущості для Вас, поставивши на 1-е місце найбільш значущий для Вас мотив, на 2-е – менш значущий, на 3-є – ще менш значущий і т.д... Професійна діяльність означає для мене можливість: зробити кар'єру; виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості навчання та виховання; здобути більше матеріальних можливостей та пільг для закладу; більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо активізації професійної діяльності відповідно до сучасних вимог; уникати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам; підняти власний імідж як педагога; здійснювати контроль за якістю навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог; сприяти самоактуалізації в професійній діяльності; організовувати професійну діяльність на основі сучасних вимог; забезпечувати духовний і культурний розвиток усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; добитися визнання за рахунок впровадження нових підходів в професійній діяльності; можливість впливу на підростаюче покоління та підготовку його до життя в сучасних умовах; необхідність збереження посади; планування роботи на основі сучасних вимог; забезпечувати особисте зростання, самовдосконалення, самоосвіту, духовне збагачення. Ключ до аналізу особливостей ранжування мотивів професійної діяльності. I. Соціальні мотиви: виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості навчання та виховання; можливість впливу на підростаюче покоління та підготовку його до життя в сучасних умовах; забезпечувати духовний і культурний розвиток усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. II. Престижні мотиви: зробити кар'єру; підняти власний імідж як педагога; добитися визнання за рахунок впровадження нових підходів в професійній діяльності. III. Прагматичні мотиви: уникати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам; необхідність збереження посади; здобути більше матеріальних можливостей та пільг для закладу. IV. Власне професійні мотиви: планування роботи на основі сучасних вимог; організовувати професійну діяльність на основі сучасних вимог; здійснювати контроль за якістю навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог. V. Мотиви професійного та особистого розвитку: сприяти самоактуалізації в професійній діяльності; забезпечувати особисте зростання, самовдосконалення, самоосвіту, духовне збагачення. більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо активізації діяльності відповідно до сучасних вимог.

¹²⁵ **Методика К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності»** [Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 304 с.]. Методика застосовується для діагностики мотивації професійної діяльності, у тому числі мотивації професійно-педагогічної діяльності. В основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої

мотивації. Нагадаємо, що про внутрішній тип мотивації слід говорити, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати і т.д.), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви поділяються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні та більш бажані з усіх точок зору, ніж зовнішні негативні мотиви. *Інструкція.* «Прочитайте нижчеперелічені мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою (у таблиці)».

Значущість мотивів професійної діяльності

Мотивація професійної діяльності	1	2	3	4	5
	У дуже незначній мірі	У досить незначній мірі	У невеликій, але й не малій мірі	У досить великій мірі	У дуже великій мірі
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до просування по кар'єрних сходах					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу та поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи					
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності					

Опрацювання та аналіз результатів.

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативною (ЗНМ) у відповідності з наступними ключами. $ВМ = (оцінка\ п.6 + оцінка\ п.7) / 2$ $ЗПМ = (оцінка\ п.1 + оцінка\ п.2 + оцінка\ п.5) / 3$ $ЗНМ = оцінка\ п.3 + оцінка\ п.4 / 2$ Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, яке міститься в межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дробове). На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ. До найкращих, оптимальних, мотиваційним комплексам слід відносити наступні два типи поєднань: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ або $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Мотиваційні комплекси (приклад)

Мотиви професійної діяльності (№ п/п)	ВМ	ЗПМ	ЗНМ
1	1	2	5
2	2	3	4

– методика Н. В. Журіна, Є. П. Ільїна «Вивчення задоволеності педагогів своєю професією і роботою»¹²⁶;

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Між цими комплексами укладені проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси. При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості. Наприклад, не можна два мотиваційних комплексу (таблиця мотиваційні комплекси приклад) вважати абсолютно однаковими. І перший, і другий мотиваційний комплекс відносяться до одного і того ж неоптимального типу: ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Однак видно, що в першому випадку мотиваційний комплекс особистості значно негативніший, ніж у другому. А у другому випадку в порівнянні з першим має місце зниження показника негативною мотивації та підвищення показників зовнішньої позитивної та внутрішньої мотивації. Задоволеність педагога обраною професією тим вище, чим оптимальніше у нього мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації і низький – зовнішньої негативною. Чим оптимальніше мотиваційний комплекс, чим більше активність педагога вмотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче емоційна нестабільність. І навпаки, чим більш діяльність педагога обумовлена мотивами уникнення, осуду, бажанням «не потрапити в халепу» (які починають превалювати над мотивами, пов'язаними з цінністю самої педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності.

¹²⁶ **Методика Н. В. Журіна, Є. П. Ільїна «Вивчення задоволеності педагогів своєю професією і роботою»** [Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин – СПб : Питер, 2000. – 512 с.]. *Мета:* для виявлення ступеня задоволеності педагогів своєю професією й різноманітними аспектами фахової діяльності. *Інструкція:* просимо Вас ознайомитися з даною анкетой і відповісти на питання, що в ній запропоновані. Виберіть один із варіантів відповіді, що збігається з Вашою думкою, і поставте знак «+».

Чи задоволені Ви?	Так	Не знаю	Ні
1) Вашою професією;			
2) результатами, що досягаються;			
3) взаємовідносинами з адміністрацією;			
4) взаєминами з колегами;			
5) взаєминами з дітьми;			
6) взаєминами з батьками дітей;			
7) ставленням дітей до діяльності, яку Ви виконуєте;			
8) ставленням колег до діяльності, яку Ви виконуєте;			
9) ставленням батьків дітей до діяльності, яку Ви виконуєте;			
10) своєю фаховою підготовкою у цілому;			
11) своєю методичною підготовкою;			
12) своєю теоретичною підготовкою;			
13) своїми організаційними вміннями;			

– методика «Бар'єри у педагогічній діяльності» (Т. М. Шамова)¹²⁷;

14) навчальною програмою;			
15) матеріальною базою закладу;			
16) місцем роботи;			
17) заробітною платою			

Опрацювання результатів. За відповідь «так» нараховується +1 бал, за відповідь «не знаю» - 0 балів, за відповідь «ні» віднімається 1 бал. Підсумовуються всі бали.

Висновки. Ступінь задоволеності роботою (за всіма 17 позиціями) оцінюється як: високий, якщо респондент набирає +11 балів і вище; середній – якщо набирає від +6 до +10 балів; низький – якщо набирає від +1 до +5 балів.

¹²⁷ **Методика «Бар'єри у педагогічній діяльності»** (Т. М. Шамова) [Шамова Т. М. Менеджмент в управлінні школою / Ред. Т. М. Шамова. – М. : NB-Магістр, 1992. – 232 с.].

Анкета 1. Мета: виявити здатність педагога до саморозвитку. **Інструкція:** оцініть твердження, поставивши такі бали: 5 – якщо це твердження цілком відповідає дійсності; 4 – швидше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – швидше не відповідає; 1 – не відповідає.

№ з/п	Питання	1 не відповідає	2 швидше не відповідає	3 і так, і ні	4 швидше відповідає, ніж ні	5 цілком відповідає дійсності
1	Я намагаюсь вивчити себе.					
2	Я залишаю час для розвитку, хоч як би не був зайнятий роботою і домашніми справами.					
3	Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.					
4	Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені оцінити і пізнати себе.					
5	Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.					
6	Я аналізую свої почуття і досвід.					
7	Я багато читаю.					
8	Я багато дискутую з питань, які мене цікавлять.					
9	Я вірю у свої можливості.					

10	Я намагаюсь бути більш відкритим.					
11	Я усвідомлюю той вплив, який здійснюють на мене оточуючі люди.					
12	Я займаюсь своїм професійним розвитком і маю позитивні результати.					
13	Я отримую задоволення від отримання нового.					
14	Відповідальність, що зростає, не лякає мене.					
15	Я позитивно поставився б до мого службового зростання.					

Підрахуйте загальну суму балів: 75-55 – активний розвиток; 54-36 – відсутня стала система саморозвитку, орієнтація на розвиток надзвичайно залежить від обставин; 35-15 – розвиток, який зупинився. **Анкета 2. Мета:** виявити чинники, що стимулюють і перешкоджають розвитку та саморозвитку вчителів у школі. **Інструкція:** оцініть за п'ятибальною системою фактори, які сприяють і заважають вашому навчанню та розвитку: 5– так (перешкоджають чи стимулюють); 4 – швидше так, ніж ні; 3 –і так, і ні; 2 – швидше ні; 1 – ні.

№ з/п	Питання	1 ні	2 швидше ні	3 і так, і ні	4 швидше так, ніж ні	5 так (перешкоджають чи стимулюють)
Чинники, які перешкоджають						
1	Власна інерція.					
2	Розчарування внаслідок попередніх невдач.					
3	Відсутність підтримки і допомоги в цьому питанні з боку адміністрації.					
4	Ворожість оточуючих (завдрощі, ревності), які негативно сприймають ваші зміни і тяжіння до нового.					

– методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб (Л. Д. Столяренко)¹²⁸.

5	Неадекватний зворотний зв'язок з членами колективу й адміністрацією, тобто відсутність об'єктивної інформації про себе.					
6	Стан здоров'я.					
7	Недостатня кількість часу.					
8	Обмежені ресурси, скрутні життєві обставини.					
Чинники, які стимулюють						
1	Методична робота.					
2	Навчання на курсах.					
3	Приклад і вплив колег.					
4	Приклад і вплив адміністрації.					
5	Організація праці в закладі.					
6	Увага до цієї проблеми адміністрації.					
7	Довіра.					
8	Новизна діяльності, умови роботи і можливість експериментування.					
9	Заняття самоосвітою.					
10	Інтерес до роботи.					
11	Зростаюча відповідальність.					
12	Можливість отримати визнання					

Опрацювання та аналіз результатів: у результаті опрацювання анкет виявляється три категорії педагогів, прізвища яких вносяться до таблиці відповідно до ступеня готовності педагога до саморозвитку. Чинники, які перешкоджають і стимулюють, ранжують за допомогою показників середнього балу, а також вносять до підсумкової таблиці. Результати опитування використовуються керівником для індивідуальної роботи з педагогами. Підсумкова таблиця навчання, розвиток і саморозвиток педагога

Здатність педагога до саморозвитку	ПІБ педагога	Чинники, що стимулюють саморозвиток	Чинники, що перешкоджають саморозвитку	Система заходів
1.Активний саморозвиток				
2.Нереалізований саморозвиток, який залежить від умов				
3.Саморозвиток, який зупинився				

¹²⁸ **Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб** (Л. Д. Столяренко) [Столяренко Л. Д. Основы психологи : практикум / Ред. – сост. Л. Д. Столяренко. – Изд. 9-е. – Ростов н /Д : Феникс, 2007. – 703 с.]. Інструкція: Перед Вами 15 тверджень, які ви повинні оцінити, попарно порівнюючи їх між собою. Порівняйте 1-е твердження з 2, 3-м і т.д. і результат впишіть у 1-у колонку. Так, якщо при

Поняття мотивації професійної діяльності. У психолого-педагогічній

порівнянні першого твердження з другим, кращим для себе Ви вважаєте за друге, то в початкову клітинку впишіть цифру 2. Якщо ж переважним виявиться перше твердження, то впишіть цифру 1. Потім те ж саме виконайте з другим твердженням: порівняйте його спочатку з 3-м, потім з 4-м і т.д. і впишіть результат в другу колонку. Подібним же чином працюйте з іншими твердженнями, поступово заповнюючи весь бланк. Під час роботи корисно до кожного твердження вголос проговорити фразу «Я хочу ...»: 1. Домогтися визнання та поваги. 2. Мати теплі стосунки з людьми. 3. Забезпечити собі майбутнє. 4. Заробляти на життя. 5. Мати хороших співрозмовників. 6. Зміцнити своє становище. 7. Розвивати свої сили та здібності. 8. Забезпечити собі матеріальний комфорт. 9. Підвищувати рівень майстерності та компетентності. 10. Уникати неприємностей. 11. Прагнути до нового та незвіданого. 12. Забезпечити собі положення впливу. 13. Купувати гарні речі. 14. Займатися справою, що вимагає повної віддачі. 15. Бути зрозумілим іншими.

[illegible]

Сума балів

42

28

14

Зона незадоволеності

Зона часткової незадоволеності

Зона задоволеності

1 2 3 4 5

Види потреб

діяльності, викликають активність та визначають її спрямованість¹²⁹. Як відзначає відомий дослідник проблем мотивації та її психологічних механізмів В. Вілюнас, термін мотивація – це поняття для позначення сукупності факторів, механізмів та процесів, які забезпечують виникнення на рівні психологічного відображення спонукань до життєво необхідних цілей, тобто спрямовують поведінку людини на задоволення своїх потреб¹³⁰. Дослідники розглядають мотивацію як сукупну систему процесів, що відповідають за спонукання та діяльність. Звідси слід розглядати потреби як причини соціальної, зокрема трудової поведінки людини, які не тільки спонукають її до діяльності, але й деяким чином впливають на систему її цінностей, переконань та світогляду. В *освітньому менеджменті* мотивація професійної діяльності педагогічних працівників є основним засобом оптимального використання людських ресурсів, мобілізації професійного потенціалу працівників з метою забезпечення ефективного функціонування навчального закладу¹³¹.

Український вчений А. Колот, визначає мотивацію як сукупність внутрішніх та зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, надають спрямованості цій діяльності, яка орієнтована безпосередньо на досягнення особистих цілей та цілей організації¹³². Українська дослідниця Л. Карамушка розглядає мотивацію як процес спонукання до професійної діяльності себе та інших для досягнення власних цілей та цілей організації¹³³. Дослідники В. Травін та В. Дятлов¹³⁴ вивчаючи мотивацію професійної діяльності людини, дійшли висновку, що мотивація професійної діяльності формується ще до початку трудової діяльності, у процесі соціалізації людини шляхом засвоєння цінностей і норм трудової моралі й етики, а також за допомогою участі у трудовій діяльності в родині та школі. Саме в той час закладаються основи відношення до праці як до цінності і формується система цінностей до самої праці.

Аналізуючи теоретичні аспекти мотивації, необхідно зосередитися на *чинниках*, які змушують педагога діяти та активізувати свої дії. До основних із них слід віднести потреби, інтереси, мотиви і стимули. *Потреби* людини – це нестача чогось, *інтереси* – це усвідомленні потреби, джерело діяльності,

¹²⁹ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / С. М. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; Под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.

¹³⁰ Вилунас В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Електронний ресурс] / В. К. Вилунас. – Онлайн бібліотека – Режим доступу : http://www.goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/onlinepsistr5/457.php

¹³¹ Демчук В. С. Основи освітнього менеджменту / В. С. Демчук. – К. : Ленвіт, 2007. – 263 с.

¹³² Колот А. М. Мотивація персоналу : підручник. / А. М. Колот. – К. : КНЕУ, 2002. – 337 с.

¹³³ Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

¹³⁴ Травин В. В. Менеджмент персонала предприятия : Учеб.-практ. пособие. / В. В. Травин, В. А. Дятлов. – 4-е изд. – М. : Дело, 2002. – 272 с.

об'єктивна необхідність виконання певних функцій для задоволення потреб; *мотиви* – усвідомлені причини діяльності, спонукання людини до чогось; *стимули* – це певні важелі впливу, які викликають дії відповідних мотивів¹³⁵.

Спираючись на дослідження науковців О. Бондарчук та Л. Карамушки, виходимо з того, що мотиви, які визначають форму професійної діяльності педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів, розподіляються на два види: *зовнішні*, які формуються під дією зовнішніх факторів, таких як соціальні гарантії, можливість просування по кар'єрних сходах, похвала або покарання керівником, та *внутрішні*, які пов'язані з інтересом до діяльності, зі значимістю виконуваної роботи, зі свободою дій, можливістю реалізувати себе, а також розвивати свої вміння і здібності. До зовнішніх мотивів професійної діяльності педагогічного працівника навчального закладу належать: соціальні мотиви – вплив на підростаюче покоління, виконання обов'язку перед суспільством щодо підвищення якості навчання та виховання, забезпечення духовного і культурного розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу; престижні мотиви – зробити кар'єру, добитися визнання за рахунок упровадження нових підходів у своїй професійній діяльності, більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо активізації професійної діяльності відповідно до сучасних вимог; прагматичні мотиви – здобути більше матеріальних можливостей та пільг, уникати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам, необхідність збереження своєї посади. До внутрішніх мотивів професійної діяльності педагогічного працівника дошкільного навчального закладу ми відносимо: власне професійні мотиви – планувати свою роботу, організовувати професійну діяльність та здійснювати контроль за якістю навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог; мотиви особистісного та професійного розвитку – сприяти самоактуалізації в професійній діяльності, більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо активізації професійної діяльності відповідно до сучасних вимог, забезпечувати особисте зростання, самовдосконалення, самоосвіту, духовне збагачення тощо¹³⁶.

Діяльність педагогічних працівників навчальних закладів визначається не окремим мотивом, а їх сукупністю, що створює певний *мотиваційний комплекс*. Педагог здатен впливати на свої мотиви, посилювати або послаблювати їх дію, при цьому деякі мотиви можуть бути основними, а інші – виконувати функцію додаткових. Задля ефективного здійснення професійної діяльності, у педагога навчального закладу повинні бути розвинені всі групи перерахованих мотивів професійної діяльності – внутрішні мотиви професійної діяльності повинні переважати над зовнішніми та чітко вираженими, педагог повинен

¹³⁵ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин – СПб : Питер, 2000. – 512 с.

¹³⁶ Бондарчук О. І. Розвиток мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах очно-дистанційної форми навчання: спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі після диплом. пед. освіти / О. І. Бондарчук, Н. І. Пінчук, Д. Б. Рождественська; НАПН України, Ун-т менедж. освіти, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К., 2012. – 32 с.

усвідомлювати загалом процес своєї професійної діяльності та бути гармонійно поєднанні всі групи мотивів професійної діяльності. За цих умов мотивація професійної діяльності педагогів може бути керованою та максимально ефективною в управлінні навчальним закладом, а саме направлена на професійний розвиток як самого педагога так і на ефективне функціонування навчальної установи на сучасному етапі становлення та реформування освіти.

Крім потреб, мотивів і стимулів, складовими процесу мотивації професійної діяльності є *ціль професійної діяльності*, завдання, бажання та наміри працівника. Ціль сприймається як усвідомлюваний заздалегідь запланований результат професійної діяльності, завдання являє собою ситуативний чинник, коли, прагнучи до досягнення певної цілі, працівник натрапляє на перешкоди, які необхідно подолати. При цьому послідовне виконання завдань дає змогу досягти запланованих цілей. Бажання та наміри працівника являють собою мотиваційний стан, виникаючий у результаті змін умов його професійної діяльності та в процесі досягнення поставлених цілей¹³⁷.

Мотивація професійної діяльності покликана підвищувати якість роботи, її результативність, допомагати в професійній самореалізації, покращувати мікроклімат у колективі, запобігати частим змінам у кадровому складі.

Розвиток мотивації професійної діяльності педагога. Відомий український психолог Г. С. Костюк наголошував, що розвиток – це безперервний процес, який виявляється у кількісних змінах людини, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо), а кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей¹³⁸. Відповідно, розвиток мотивації професійної діяльності педагога представляє сукупність потреб і мотивів, які стимулюють їх здобувати нові знання, розвивати свої вміння та навички з метою підвищення професійної компетентності. Звідси, шлях до ефективної організації процесу підвищення професійної мотивації педагогів в навчальному закладі лежить через розуміння мотивів та потреб їх професійної діяльності.

Одною з базових складових розвитку мотивації професійної діяльності педагогів – є мотивація професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності в ситуації соціальної, економічної, наукової, інформаційної тощо. Професійне самовдосконалення педагогів відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрямок професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення

¹³⁷ Немов Р. С. Психология : Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений. / Р. С. Немов. – В 3 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.

¹³⁸ Костюк Г. С. Воспитание и развитие / Г. С. Костюк // Педагогическая энциклопедия. Т.1. – М. : Советск. энциклопедия, 1964. – С. 389–394

професійних знань, умінь та навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності.

Основними напрямками професійного самовдосконалення педагогів навчальних закладів визначені такі: 1) розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору; 2) удосконалення професійних та організаторських якостей; 3) формування загальної, технічної, правової та педагогічної культури, естетичних та фізичних якостей; 4) постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок та вмінь; 5) формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку; 6) опрацювання вміння керувати власною поведінкою, потребами та почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції тощо¹³⁹.

Відтак, ще одним із показників успішності розвитку мотивації професійної діяльності є орієнтація педагога на саморозвиток професійної діяльності. Керівникам навчальних закладів для професійного розвитку та вдосконалення професійної діяльності педагогів слід створити максимально сприятливі умови та постійно підтримувати розвиток професійної діяльності педагогів в активному стані. При цьому підтримувати педагогів, розвиток яких зупинився і подальший розвиток їх професійної діяльності залежить від певних умов та знати чинники, які перешкоджають розвитку професійної діяльності педагога або стимулюють до активної професійної діяльності.

Важливим для розвитку мотивації професійної діяльності – є постійний розвиток та вдосконалення самого освітнього середовища навчального закладу, його технологічної, наукової, інформаційної бази. Визначальною є кадрова політика навчальної установи, яка при ефективному стимулюванні (матеріальному, соціальному, кар'єрному, емоційному тощо) професійного самовдосконалення педагогів, створенні розвивального, рефлексивного освітнього середовища забезпечує успішність роботи над собою кожного педагога. Розвиток мотивації професійної діяльності педагогів – є необхідною умовою формування його професійної компетентності, а сама позитивна мотивація професійного самовдосконалення є системоутворюючою складовою його готовності до професійної діяльності. Усвідомлення педагогами сутності та особливостей власної мотивації професійної діяльності, розвиток та саморозвиток професійної діяльності педагогів, розвиток усіх груп мотивів професійної діяльності з акцентом на розвитку саме внутрішніх мотивів професійної діяльності педагогічних працівників забезпечують розвиток мотивації професійної діяльності як самого педагога так і досягнення цілей діяльності навчального закладу¹⁴⁰.

¹³⁹ Бодалев А. А. Психология и педагогика: Учебное пособие / А. А. Бодалев, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.

¹⁴⁰ **Рекомендації для керівників освітніх установ та організацій:** як розвивати мотивацію професійної діяльності педагогів. Розуміння змісту мотивації професійної діяльності – головний показник професійної компетентності керівника. Знання про те, чому

Найбільш ефективною буде така *система мотивації професійної діяльності*, яка включає різноманітні форми відповідно до можливостей навчального закладу та заходів направлених на задоволення потреб кожного з педагогів (за А. Маслоу) які безпосередньо пов'язані з їх цілями. Відповідно, для задоволення: фізіологічних потреб: введення преміювання на основі вироблення чітких критеріїв справедливого економічного та морального стимулювання (чіткі та прозорі параметри за якими оцінюється індивідуальний внесок кожного педагога в спільну справу, чим більше індивідуальний внесок в спільну справу, тим більше педагог отримує); потреб в безпеці: гарантованість роботи, організація чіткого та прозорого процесу роботи, створення безпечних умов праці, уникати перевантаження, впровадження соціальних гарантій, створення зручного режиму роботи тощо; соціальних потреб: формування сприятливого соціально-психологічного клімату в закладі; розвивати згуртованість колег у спільних формах роботи; налагодження позитивних взаємозв'язків з адміністрацією, колегами, дітьми, батьками вихованців; розвиток організаційної культури в закладі; розвивати комунікативні зв'язки; надання можливості брати участь у прийнятті рішень колективу; дотримання правил внутрішнього розпорядку; делегування повноважень тим, хто прагне демонструвати свій професійний рівень тощо; потреб у визнанні: створення максимально сприятливих умов для професійного розвитку та вдосконалення професійної діяльності педагогів; планування можливості професійного кар'єрного зростання кожного педагога (горизонтальне або вертикальне просування); формування позитивного іміджу закладу (трансляція цілей та діяльності навчального закладу для зовнішніх «споживачів» – батьків, соціальних партнерів, ЗМІ; підвищення організаційної культури; виготовлення рекламної продукції для висвітлення діяльності закладу; презентація закладу перед громадськістю; презентація методичних розробок педагогів закладу; проведення на базі закладу масових заходів наукового, суспільного значення тощо); проведення різноманітних конкурсів; нагородження подяками та грамотами кращих педагогів; введення рейтингу кращих педагогічних працівників на основі справедливого та об'єктивного оцінювання результатів професійної діяльності; демонструвати повагу та визнання найдосвідченіших педагогічних працівників; формувати підвищення престижу педагога; розробити систему винагород у закладі (наприклад «Кращий педагог року»,

працівники роблять те, що вони роблять – необхідна передумова того, щоб допомогти їм реалізувати власні мотиви професійної діяльності. Планувати роботу в закладі, яка направлена на розвиток професійної діяльності педагогів використовуючи при цьому інтерактивні форми навчання, проектну діяльність, інноваційні форми роботи які розкривають творчий потенціал педагогів і дають можливість їх самореалізації. При цьому, важливу роль відіграє високий рівень відповідальності, а, як наслідок, отримання задоволення від виконаної роботи та її результатів, визнання заслуг і переваг професійної діяльності, взаємоповага та продуктивні комунікації між колегами, відчуття належності.

«Кращий освітній проект року», «Найкраща підготовка до навчального року») тощо; потреб у самовираженні: розробити систему профілактичних заходів направлених на попередження професійного вигорання педагогічних працівників; розвивати психолого-педагогічне навчання; запровадити психологічні тренінги для підвищення мотивів професійної діяльності та активного саморозвитку професійної діяльності педагогічних працівників; розробити чіткі критерії справедливої оцінки праці; впровадити постійне стимулювання творчості тощо. Заходи потрібно впроваджувати постійно в діяльність освітнього закладу, оскільки саме розвиток мотивації професійної діяльності має відбуватися безперервно впродовж усієї професійної діяльності педагогічного працівника. Механізмом виступає безперервно функціонуючий зворотній зв'язок на всіх етапах управлінського процесу (планування, організація, контроль), в основі якого лежить єдність інтересів усіх учасників навчально-виховного та управлінського процесів.

Рекомендації для педагогів.

- спиратися саме на розвиток внутрішніх мотивів професійної діяльності, які пов'язані саме з інтересом до професійної діяльності, зі значимістю виконуваної роботи, зі свободою дій, можливістю реалізувати себе, а також розвивати свої вміння і здібності;
- ставити перед собою чітко сформульовані і досяжні цілі;
- адаптуватися до змін, що відбуваються;
- сформувати почуття власної гідності й адекватно оцінювати свої можливості;
- досягати поставлених цілей та аналізувати їх;
- професійно розвиватися і допомагати в цьому іншим;
- самомотивація професійної діяльності.

Діяльнісно-рефлексивний етап

Вправа «Девіз». Матеріали – аркуш паперу, олівець або ручка. *Мета:* розвиток внутрішніх мотивів професійної діяльності. Педагогам пропонується підібрати декілька варіантів девіза для підвищення мотивації професійної діяльності який би орієнтував, спонукав і надихав на досягнення певної мети. Девіз повинен подобатися, надихати на подолання труднощів і проблем, налаштовувати на наполегливу роботу. Із поданих варіантів вибрати найкращий та пояснити свій вибір.

Рефлексивне завдання: «Розвиток мотивів професійної діяльності» (на основі аналізу результатів психологічного практикуму за методикою визначення ієрархії мотивів професійної діяльності педагогів навчальних закладів «Ранжування мотивів професійної діяльності» за методикою О. І. Бондарчук та Л. М. Карамушки¹⁴¹ і методикою К. Замфір в модифікації

¹⁴¹ Бондарчук О. І. Розвиток мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах очно-дистанційної форми навчання: спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі після диплом. пед. освіти / О. І. Бондарчук, Н. І. Пінчук, Д. Б. Рождественська; НАПН України, Ун-т менедж. освіти, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К., 2012. – 32 с.

А. Реана «Мотивація професійної діяльності»¹⁴².

Вправа «Турбота про яблуню». Матеріали – аркуш паперу, олівець або ручка. *Мета:* усвідомлення того, що результати професійної діяльності залежать безпосередньо від ваших зусиль. *Завдання:* 1. «Уявіть собі, що ваша основна діяльність – це догляд за яблунею, турбота про неї. Ви бажаєте, щоб вона давала більше плодів, і тому повинні краще піклуватися про неї: адже тут, як і в кожній діяльності, щоб отримати більше плодів, потрібно спочатку докласти чимало зусиль». 2. «Уявіть собі, що ви розробили комплекс заходів, спрямованих на розвиток цього дерева. Ви щодня дбайливо дбаєте про яблуню, дбайливо доглядаєте, розробляєте нові, більш ефективні способи культивування і т.п. Ви не шкодуєте ні часу, ні зусиль, адже знаєте, що від цього залежить майбутній урожай. Ви багато працюєте, доглядаючи за деревом, але усвідомлення того, що восени воно дасть багато плодів, підбадьорює і надихає вас». 3. «Чим більше ви дбаєте про яблуню, тим більше вона вам подобається. Вона – це ваша діяльність, яка дасть чималий прибуток. Але тепер вона потребує систематичного догляду. Ви спостерігаєте, як яблуня росте, і це приносить вам радість. Ви спілкуєтеся з нею, як з другом, доглядаєте за нею, пестите її». 4. «І як результат ваших зусиль, восени дерево приносить вам безліч плодів. Ви щедро винагороджені за працю, за терпіння, за щоденні турботи. Ви дякуєте дереву і задоволені собою». Обґрунтувати свої відповіді.

Рефлексивне завдання: «Основні потреби» (на основі аналізу результатів психологічного практикуму за методикою Л. Д. Столяренко «Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб»¹⁴³).

Вправа «Промовець». Матеріали – аркуш паперу, олівець або ручка. *Мета:* закріплення установки на особистісний професійний розвиток. Педагоги розбиваються на пари і їм пропонується переконати співрозмовника у необхідності розвитку професійної діяльності для педагогічного працівника дошкільного навчального закладу. Презентація результатів роботи із подальшим груповим обговоренням.

Рефлексивне завдання: «Резерви розвитку моєї мотивації» на основі аналізу результатів психологічного практикуму за методикою «Бар'єри у педагогічній діяльності» (Т. М. Шамова)¹⁴⁴. Групове обговорення.

Вправа «Чарівний магазин». Матеріали – аркуш паперу, олівець або ручка. *Мета:* усвідомлення власних мотивів професійної діяльності. Педагогічні працівники визначають 5–9 цінностей, які вони хотіли б «придбати» і просять поділитися якостями тих, в кого вони розвинуті. Презентація результатів роботи із подальшим груповим обговоренням.

Рефлексивне завдання: «Чинники які стимулюють мою професійну

¹⁴² Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 304 с.

¹⁴³ Столяренко Л. Д. Основы психологии : практикум / Ред. – сост. Л. Д. Столяренко. – Изд. 9-е. – Ростов н /Д : Феникс, 2007. – 703 с.

¹⁴⁴ Шамова Т. М. Менеджмент в управлінні школою / Ред. Т. М. Шамова. – М. : НВ-Магістр, 1992. – 232 с.

діяльність» (на основі аналізу результатів психологічного практикуму за методикою «Бар'єри у педагогічній діяльності»). Групове обговорення.

Вправа «Сходинки досягнень». Матеріали – аркуш паперу, олівець або ручка. *Мета:* планування розвитку професійної діяльності. *Завдання:* «Для складання послідовного плану досягнень намалюйте сходи. На сходах встановіть такі проміжки часу: «завтра», «через тиждень», «через місяць», «через рік», «через 5 років». Під кожною такою сходинкою вкажіть дві конкретні дії на цей проміжок часу: що я зроблю для досягнення мети». Презентація результатів роботи із подальшим груповим обговоренням.

Рефлексивне завдання: «Чинники які перешкоджають мені у професійній діяльності» (на основі аналізу результатів психологічного практикуму за методикою «Бар'єри у педагогічній діяльності»). Групове обговорення.

Вправа «Успіх у минулому». *Мета:* актуалізація позитивних емоцій для формування нових мотиваційних відносин та розвиток впевненості у власних силах. *Завдання:* 1) згадайте випадок зі свого життя, коли ви переживали значний успіх. Закрийте очі та уявіть собі це яскраво. Створіть картинку в уяві. 2) зверніть увагу на розмір, точність і якість цієї картинки, на ті рухи, звуки, переживання, котрі створюють або супроводжують її. 3) далі поміркуйте про мету, якої ви прагнете досягти. Уявіть її чітко. Прокрутіть в уяві картинку – досягнення мети. 4) розмістіть в уяві цю картинку туди ж, де була і попередня. 5) завдання полягає в тому, щоб ці дві картинки накласти одна на одну. Прагніть пережити радість, задоволення від майбутнього успішного завершення справи (досягнення мети) так, як ви відчували це в минулому. Презентація уявної ситуації із подальшим груповим обговоренням.

Рефлексивне завдання: «Задоволеність своєю роботою» (на основі аналізу результатів психологічного практикуму за методикою Н. Журіна та Є. Ільїна «Вивчення задоволеності педагогів своєю професією і роботою»¹⁴⁵). Групове обговорення.

Вправа «Каменярі». *Мета:* пізнання і оцінювання власних смислів життєдіяльності, розвиток гуманістичних й духовних цінностей. Реалізується у груповому обговоренні відомої притчі про трьох каменярів, кожен з яких давав своє пояснення власної роботи («тягаю каміння», «заробляю на хліб», «будую дім, де будуть жити люди»). Пропонується обговорити такі питання: 1) чому каменярі давали різні відповіді; 2) як би ви визначили головний смисл своєї професійної діяльності на початку роботи, зараз, через 5 років?

Практичні завдання

1. За запропонованим алгоритмом віднайдіть інформацію та виробіть спільну позицію щодо проблеми: тренінг у професійній діяльності андрагога. Алгоритм пошуку інформації: 1) визначте ключові слова пошуку; 2) обґрунтуйте історію досліджуваного питання; 3) визначте провідних

¹⁴⁵ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин – СПб : Питер, 2000. – 512 с.

- дослідників із проблеми і вкажіть їх основні позиції; 4) за допомогою таблиці порівняйте вашу точку зору на проблему із поглядами провідних учених.
2. Ознайомтеся із порадами І. Вачкова¹⁴⁶ підготуйте поради практикуючого андрагога з організації і проведення тренінгу в системі післядипломної освіти¹⁴⁷.
3. Порівняйте особливості проведення педагогічного та соціально-психологічного тренінгу.
4. На основні здійсненої діагностики розвитку мотивації професійної діяльності скласти щоденник розвитку мотивації професійної діяльності за схемою:

Бар'єри у професійній діяльності	Шляхи усунення бар'єрів	Мотиваційні заохочення

5. Діагностуйте професійні успіхи та невдачі за методикою «Мотивація успіху та боязкість невдачі» за А. Реаном¹⁴⁸. Напишіть листа до самого себе із

¹⁴⁶ Вачков І. В. Психологический тренинг: методология и методика проведения/ И.В.Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.

¹⁴⁷ І. Вачков розглядає «девятикрокову» модель підготовки до тренінгу, яка може служити основою для написання програми. **Перший етап** – це визначення теми і мети тренінгу як образу майбутнього результату. Тренеру необхідно відповісти на наступні питання: що отримають учасники групи? що група, і кожен її учасник реально зможуть і повинні досягти? що тренер може і повинен для цього зробити? якою буде кінцевий результат тренінгової роботи? На **другому етапі** визначається склад тренінгової групи і кількість учасників. На **третьому етапі** планується протяжність тренінгу, кількість і частота зустрічей. **Четвертий етап** – формулювання проблем які належить вирішити в процесі тренінгу. **П'ятий етап** полягає у формулюванні завдань. **Шостий етап** - підбір відповідних психотехнік. **Сьомий етап** – це виділення блоків (модулів) тренінгової програми відповідно до виділених проблемами. **Восьмий етап** – складання сценарного плану тренінгу, тобто розпод відповідно до виділених проблемами. Заклучний **дев'ятий етап** – написання короткого сценарію тренінгу із зазначенням мети кожного заняття і всіх необхідних матеріалів

¹⁴⁸ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib100.com/book/common_psychology/motivacia_i_motivi/%D0%9C%D0%BE%D1%82%D **Методика «Мотивація успіху та боязкість невдачі»** запропонована А. Реаном. *Інструкція*. Погоджуючись чи ні з нижченаведеними твердженнями, необхідно вибрати одну з відповідей – «так» чи «ні». Якщо Вам важко з відповіддю, то згадайте, що «так» має на увазі явне «так», так і «скоріше так, ніж ні». Те ж відноситься до відповіді «ні». Відповідати слід досить швидко, подовгу не замислюючись. Відповідь, яка перша прийшла, як правило, є і найбільш вірною. Текст опитувальника 1. Включаючись в роботу, сподіваюся на успіх. 2. У діяльності активний. 3. Схильний до прояву ініціативи. 4. При виконанні відповідальних завдань намагаюся по можливості знайти причини відмови від них. 5. Часто вибираю крайнощі: або заниженого легкі завдання, або нереально важкі. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання. 7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів. 8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю. 9. При виконанні досить важких завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується. 10. Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети. 11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу. 12. Якщо ризикую, то з розумом, а не безшабашно. 13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль. 14.

рекомендаціями до розвитку мотивації професійної діяльності.

6. Підготуйте презентацію з теми на методичний семінар з педагогами відповідної категорії.

Рекомендована література

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. / А. Анастаси, С. Урбина.– СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская – Харьков : ООО «Фортуна–пресс», 1998 – 464 с.
3. Білова М. Е. Навчально-методичний посібник з спецкурсу «Соціально-психологічний тренінг» // Режим доступу: fs.onu.edu.ua/clients/client11/web11/metod/imem/metod_spt.pdf
4. Бондарчук Е. И., Основы психологии и педагогики. Курс лекцій / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук – 3-е изд., стереотип. – К. : МАУП, 2002. – 168 с.
5. Бондарчук О. І. Розвиток мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах очно-дистанційної форми навчання : спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти / О. І. Бондарчук, Н. І. Пінчук, Д. Б. Рождественська; НАПН України, ун-т менедж. освіти, Центр. ін-т. післядиплом. пед. освіти. – К., 2012. – 32 с.
6. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
7. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб : Издательство «Питер», 2000. 304 с. – (Серия «Учебник нового века»)
8. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. М.: Ось-89, 2005. – 256 с.

Волію ставити перед собою середні за труднощами або злегка завищені, але досяжні цілі. 15. У разі невдачі при виконанні завдання його привабливість для мене знижується. 16. При чергуванні успіхів і невдач я більше схильний до переоцінки своїх невдач. 17. Волію планувати своє майбутнє лише на найближчий час. 18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність діяльності у мене поліпшується, навіть якщо завдання досить важке. 19. У разі невдачі я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети. 20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то у випадку невдачі його привабливість тільки зростає. **Опрацювання та аналіз результатів.** Один бал отримують відповіді «так» на твердження 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховується загальна кількість балів. **Ключ до методики.** Якщо досліджуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі). Якщо він набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому, якщо у досліджуваного 8-9 балів – то його мотивація ближче до уникнення невдачі, якщо 12-13 балів – ближче до прагнення до успіху.

9. Винославська О. В. Психологічні особливості мотивації управлінської діяльності керівників традиційних і нових типів навчальних закладів / О. В. Винославська, Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. – К. : Інститут психології, 1993. – Т. 1. ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2007. – № 3 – С. 135–141.
10. Виханский О. С. Стратегическое управление : Учебник / О. С. Виханский – 2-е изд., перераб. и доп. – М. Гардарики, 1998. – 296 с.
11. Демчук В. С. Основи освітнього менеджменту / В. С. Демчук – К. : Ленвіт, 2007. – 263 с.
12. Дмитренко Г. А. Мотивация и оценка персонала : Учебное пособие / Г. А. Дмитренко, Е. А. Шарапатова, Т. М. Максименко – К. : МАУП, 2002. – 248 с.
13. Дмитренко Г. А. Управління людськими ресурсами : навчальний посібник / Г. А. Дмитренко, Н. Г. Протасова – К. Херсон : Олді-Плюс; 2006. – 256 с.
14. Друкер П. Практика менеджменту / П. Друкер пер. з англ. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2000. – 563 с.
15. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Г. В. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2002. – 133 с.
16. Жилін О. І. Мотивація персоналу / О. І. Жилін. – Х. : Вид-во ХНЕУ, 2005. – 132 с.
17. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник / С. С. Занюк – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
18. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин – СПб : Питер, 2000. – 512 с.
19. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
20. Карамушка Л. М. Психологія управління : Навч. посіб / Л. М. Карамушка – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
21. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) / Н. Л. Коломінський – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
22. Колот А. М. Мотивація персоналу. Підручник / А. М. Колот – К. : КНЕУ, 2002. – 337 с.
23. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К., 2005. – 448 с.
24. Кузьмін О. Є. Основи менеджменту : підручник / О. Є. Кузьмін, О. Г. Мельник. – К. : Академвидав, 2003. – 414 с.
25. Макшанов С.И. Психология тренинга / С.И.Макшанов. – СПб., 1997. – 237 с.
26. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : Навч. посіб. для працівників освіти / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шарканова. – К., 1996. – 87 с.
27. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.

28. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 2005. – 720 с.
29. Олійник В. В. Менеджмент розвитком фахового зростання педагогічних працівників профтехосвіти в сучасних умовах / В. В. Олійник; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2009. – 112 с.
30. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2010. – 544 с. – (Серія «Альма-матер»)
31. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 348 с.
32. Педагогічна технологія: посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х.: Основа, 1995. – 548 с.
33. Практикум по социально-психологическому тренингу. – СПб., 1997.
34. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб., 1999. – 256 с.
35. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородского – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
36. Столяренко Л. Д. Основы психологи : практикум / Ред. – сост. Л. Д. Столяренко. – Изд. 9-е. – Ростов н / Д : Феникс, 2007. – 703, [1] с. – Высшее образование
37. Уткин Э. А. Основы мотивационного менеджмента / Э. А. Уткин – М. : ЭКСМОС, 2000. – 352 с.
38. Фопель К. Барьеры, блокады и кризисы в групповой работе: Сб. упражнений / Пер. с нем. М. Янкова. – М.: Генезис, 2003. – 160 с.
39. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К.Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 120 с.
40. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. Л. Алексеевской, Л. Воскресенской, 2002. – М.: Генезис, 2005. – 336 с.
41. Шамова Т. М. Менеджмент в управлінні школою / Ред. Т. М. Шамова. – М. : NB-Магістр, 1992. – 232 с.

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ

- *майстер-клас: праксеологічна продуктивність для професійного розвитку науково-методичних працівників;*
- *поняття «праксеологічна продуктивність науково-методичних працівників»;*
- *професійно-педагогічний досвід як джерело розвитку продуктивності дій педагогів;*
- *майстерний професійний досвід та варіанти його сприйняття;*
- *педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку науково-методичних працівників;*
- *коучинг: підходи до визначення;*
- *види коучингу;*
- *педагогічний коучинг та його доцільність у післядипломній освіті;*
- *організаційні та науково-методичні засади використання технології педагогічного коучингу в післядипломній освіті;*
- *організація освітнього процесу*
- *методи, технології, моделі педагогічного коучингу;*
- *організація Коучинг школи;*
- *етапи реалізації технології педагогічного коучингу в просторі післядипломної освіти;*
- *функційні обов'язки і ролі коуча*
- *технологія дебатів: педагогічна практика;*
- *загальна характеристика;*
- *практичні рекомендації до організації та проведення інтелектуальних змагань «дебати»;*
- *метод «дерево прийняття рішень»: поняття методу та його переваги;*
- *правила та етапи побудови «дерева рішень»;*
- *основна ідея, правило вимоги до побудови «дерева цілей»;*
- *значення методики побудови «дерева цілей»;*
- *застосування «дерева рішень» на заняттях*
- *імітаційно-ігровий підхід до екологічної освіти та виховання в системі післядипломної педагогічної освіти;*
- *потенціал імітаційно-ігрового підходу в системі післядипломної педагогічної освіти;*
- *методичні рекомендації до проведення семінару-тренінгу для вчителів;*
- *приклади екологічних ігор (за методикою американського волонтера Катрін Хаас);*
- *колективний пошук оригінальних ідей;*
- *акмеологічні технології в освіті дорослих*

2. Майстер-клас як засіб для розвитку праксеологічної¹⁴⁹ продуктивності науково-методичних працівників

Інноваційний розвиток інформаційного суспільства сприяє усвідомленню науки й освіти як важливих генераторів людського капіталу, дієвих чинників підготовки конкурентоспроможних на ринку праці науково-методичних працівників. Суспільний прогрес, технологічний, соціально-економічний і культурний поступ держави набуває особливого простору в системі післядипломної педагогічної освіти. Недаремно у світі став потужно виявляти себе загально цивілізаційний *закон пріоритетності освіти*, здатної швидко й адекватно реагувати на цивілізаційно-історичні імперативи, соціально-економічні й технологічні виклики. Саме післядипломна педагогічна освіта має безпосередній двосторонній зв'язок із практикою, що дає можливість нам швидше отримувати освітній результат, критично оцінювати, апробувати й реалізувати пропоновані інновації, гармонійно поєднуючи досягнення попередніх версій із сучасними запитами. Розглядаючи післядипломну педагогічну освіту як могутній чинник поглиблення професійного досвіду, взаємозбагачення спеціаліста новими перспективними знаннями, нескінченного творчого пошуку, акад. В. Олійник слушно резюмує: «Система післядипломної освіти, порівняно з базовою професійною, має певні переваги, а саме: вона є менш інерційною й здатна реагувати на швидкі соціально-економічні та техніко-технологічні умови; має, як правило, безпосередній двосторонній зв'язок з практикою, що дає змогу швидше отримати освітній результат; контингент, що навчається, здатний критично оцінювати пропоновані інновації і може безпосередньо брати участь у їх апробації, розвитку і реалізації. Таким чином, система післядипломної освіти має свої особливості, зокрема вона орієнтована на ринок освітніх послуг і створює конкурентне освітнє середовище»¹⁵⁰.

Нова освітня парадигма зміщує акценти від засвоєння обсягу інформації на *вміння науково-методичних працівників систематично поглиблювати й вдосконалювати свої знання, опановувати досягнення сучасної науки, передового педагогічного досвіду, оволодівати новими, більш*

¹⁴⁹ **Педагогічна праксеологія** (від др.-грецьк. *πράξις* – діяльність, *λογία* – наука, вчення; мистецтво техніки «дії») – системне знання про загальні принципи й способи раціональних або правильних, цілевідповідних дій; допомагає організувати оптимальну інноваційну діяльність в умовах модернізації освіти, розкриває ефективні механізми застосування педагогічних нововведень. **Праксеологічний підхід** (від др.-грецьк. *πράξις* – діяльність, *λογία* – наука, вчення; мистецтво техніки «дії») допомагає розробляти, апробувати, установлювати норми професійно-педагогічної діяльності, здійснювати пошук способів підвищення її успішності, створювати під час професійно-педагогічної діяльності нові, більш досконалі способи її здійснення; розкрити ефективні механізми застосування педагогічних нововведень; організувати оптимальну інноваційну діяльність в умовах оновленої освітньої парадигми тощо.

¹⁵⁰ Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / Віктор Васильович Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – С. 26.

удосконаленими практичними вміннями і на цій основі виробляти авторський педагогічний стиль, оригінальну й самобутню систему педагогічних дій¹⁵¹, розвивати самостійне й рефлексійне мислення, тобто розвивати праксеологічну продуктивність протягом усього міжкурсового періоду.

2.1. Поняття праксеологічної продуктивності науково-методичних працівників

Праксеологічну продуктивність розуміємо як уміння науково-методичних працівників створювати під час професійно-педагогічної діяльності нові, більш досконалі способи її здійснення.

Праксеологічна продуктивність науково-методичного працівника включає:

- *технологічну культуру* – здатність до продуктивно-перетворювальної творчої діяльності, пов'язаної з ефективним упровадженням інноваційних освітніх підходів, технологій, форм і методів у систему роботи для забезпечення якості і високої результативності освітнього процесу¹⁵²;
- *здатність кваліфіковано й компетентно працювати*, виконувати нові функціональні обов'язки і ролі відповідно до освітніх викликів;
- *«перетворювати» компетентнісний досвід* (соціальний, професійний, особистісний) у джерело вдосконалення власних професійних дій.

¹⁵¹ **Педагогічна дія** – а) елемент професійно-педагогічної діяльності науково-методичного працівника; б) педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований учинок науково-методичного працівника, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни [Сидоренко В.В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник / автор-укладач В.В. Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2013. – С. 50]. **Педагогічні дії** визначаємо як відносно самостійні процеси, елементарні структурні одиниці системи професійно-педагогічної діяльності, матеріалізація яких у єдності цілей і змісту привносить індивідуальне, неповторне, самобутнє в простір професійної спільноти. Долаючи протиріччя при вирішенні професійних завдань, ліквідуючи помилки й недоліки, усуваючи стихійність, хаотичність і непослідовність дій, науково-методичний працівник поступово вибудовує власну структуру її проблематизації на більш високому рівні.

¹⁵² **Технологічна культура** безпосередньо корелює з технологічною грамотністю і професійно-педагогічною компетентністю науково-методичного працівника. **Змістовий компонент технологічної культури** передбачає системне опанування ним концептуальними принципами і механізмами ефективної реалізації андрагогічних підходів, технологій в освітньому просторі, їх основними варіантами і модифікаціями, методологією вибору змісту, форм, методів, прийомів, засобів навчання, поведінкових моделей з урахуванням індивідуальних можливостей, суб'єктного досвіду учасників. **Процесуальний компонент технологічної культури** включає ефективне впровадження на практиці спроектованого освітнього процесу від планування, проведення до рефлексії.

2.2. Професійно-педагогічний досвід як джерело розвитку продуктивності дій педагогічних працівників

Джерелом розвитку продуктивності дій вважають взаємодію з професійно-педагогічним досвідом (правильність його сприйняття, опис і трансляція всіх його видів, рефлексія – позитивна й негативна евристика, переведення суб'єктного досвіду в контекст педагогічної культури), формування адекватного ставлення до власного й чужого досвіду відповідно до прийнятих професійних норм для підвищення якості й результативності професійно-педагогічної діяльності.

Професійно-педагогічний досвід¹⁵³ – це сукупність засвоєних, практично виважених знань, прийомів і навичок професійно-педагогічної діяльності, що динамізують освітній процес і дають науково-методичному працівнику можливість обирати найбільш оптимально-результативні форми й методи залежно від мети, завдань, настанов, формують індивідуальний педагогічний почерк, визначають творчий портрет педагога. Це складна система педагогічних стратегій і тактик, способів і прийомів успішного вирішення освітніх завдань, що є результатом систематичної роботи педагога над удосконаленням рівня педагогічної майстерності в системі післядипломної педагогічної освіти, творчим засвоєнням перспективних педагогічних ідей попередників і сучасників, переосмисленням власних професійних здобутків.

Професійно-педагогічний досвід формується, структурується, узагальнюється й трансформується протягом усієї творчої професійно-педагогічної діяльності науково-методичного працівника¹⁵⁴. Його організація і впорядкування у власне діяльнісній площині відбувається через процеси розуміння та інтерпретації, інтеграції і включення у смислові структури свідомості та значною мірою залежить від соціокультурних змін, суспільних та освітніх викликів. Досліджуючи структуру властивостей і якостей гармонійної особистості, деякі науковці досвід витлумачують обов'язковою умовою професійного розвитку (В. Беспалько¹⁵⁵).

¹⁵³ **Професійно-педагогічний досвід** витлумачується дослідниками як різноманітно закодована в ментальному просторі індивіда екзистенційна історія його буття в професійному контексті (Н.В. Чепелєва), «внутрішній» чинник і найважливіший складник професійного «Я» (Л.А. Чистякова), джерело нових знань і регулятор педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна).

¹⁵⁴ Прикметно, що **професійно-педагогічна діяльність** як «видова категорія, яка вміщує в собі спеціалізовану трудову діяльність» (за М.І. Міцкевич [Мицкевич Н.И. Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации: дисс. ...д-ра пед. наук : 13.00.08 / Николай Иванович Мицкевич; [РАО ИОВ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка]. – СПб., 2001. – 234 с., С. 11]) спрямована на встановлення цілковитої відповідності тій інноваційній соціальній ролі, яка детермінована суспільними викликами, ринком освітніх послуг.

¹⁵⁵ **Беспалько Володимир Павлович** (17 серпня 1930 р., Умань) – доктор педагогічних наук (1968 р.), академік Російської академії освіти (1992 р.), професор (1972 р.). Основні праці з теорії педагогічних систем, дидактики, педагогічних технологій та управління пізнавальною діяльністю.

2.3. Майстерний професійний досвід і варіанти його сприйняття

Професійно-педагогічний досвід у єдності теоретичного, практичного, методичного тощо аспектів являє собою складну систему педагогічних стратегій і тактик, способів і прийомів успішного вирішення професійно-педагогічних завдань, є результатом систематичної роботи над удосконаленням професійного рівня¹⁵⁶ в системі післядипломної освіти, творчим засвоєнням перспективних педагогічних ідей попередників і сучасників.

Підкреслюючи значущість педагогічного досвіду для майстерної педагогічної дії, І. Зязюн¹⁵⁷ аргументовано резюмує: «Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), уміти узагальнювати й передавати досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником»¹⁵⁸.

Майстерний професійно-педагогічний досвід – освітня діяльність науково-методичного працівника, у процесі якої стабільні позитивні результати у розв’язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та

¹⁵⁶ **Рівень педагогічної майстерності** – це характеристика досягнення суб’єктом професійно-педагогічної діяльності певного ступеня професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, розвитку професійної компетентності, набутих протягом міжкурсового періоду компетенцій для забезпечення продуктивності і якості освітнього процесу. **Рівень професійної компетентності** – це ступінь професійного, методичного, комунікативного, соціального, інформаційно-комунікаційного, рефлексійно-прогностичного тощо розвитку педагога в системі післядипломної педагогічної освіти, оволодіння ним знаннями, уміннями, навичками, професійними здібностями для успішно вирішення на практиці психолого-педагогічних завдань, організації освітнього процесу, спрямованого на формування життєспроможної й життєздатної особистості. **Рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності** – ступінь уміння науково-методичного працівника організовувати власну продуктивну професійно-педагогічну діяльність на всіх етапах міжкурсового періоду [Сидоренко В.В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник / автор-укладач В.В. Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2013. – С. 62-63].

¹⁵⁷ **Зязюн Іван Андрійович** (3 березня 1938, с. Пашківка, Ніжинський район, Чернігівська область – 28 серпня 2014, с. Пашківка, Ніжинський район, Чернігівська область) – директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, академік Національної академії педагогічних наук України, Заслужений працівник вищої школи УРСР, доктор філософських наук, професор. Автор понад 350 наукових праць, серед яких підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, монографії з проблем педагогічної майстерності, неперервної професійної освіти, етики та естетики, теорії української та зарубіжної культури, зокрема: «Основи педагогического мастерства» (1987, 1989); «Педагогічна майстерність» (1997); «Краса педагогічної дії» (1998); «Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи» (2000); «Педагогіка добра» (2000).

¹⁵⁸ Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії [Текст] / Іван Андрійович Зязюн /. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 6-12.

виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів.

Майстерний професійний досвід вирізняється *концептуальністю, ексклюзивністю, оригінальністю, самобутністю, інноваційністю, вивіреністю до рівня технологічно послідовного алгоритму педагогічних дій, високою ефективністю*.

Компетентнісний досвід і творчий підхід завжди збільшують свободу маневру, педагогічної імпровізації. Проте Н. Кузьміна і Н. Кухарев застерігають від надмірного перебільшення ролі професійно-педагогічного досвіду в професійному розвитку педагогічного працівника: «Досвідченість (стаж роботи) сама по собі не призводить до структурних змін у діяльності...»¹⁵⁹.

Варіанти сприйняття професійно-педагогічного досвіду зумовлені різними настановами суб'єкта й можуть набувати такого характеру¹⁶⁰:

- *оцінного* (сприйняття досвіду з настановою на оцінку успішності/неуспішності досвіду);
- *дослідницького* (сприйняття з настановою на вивчення механізмів результативності й продуктивності);
- *імітаційного* (сприйняття з настановою на подальше відтворення механізмів продуктивності);
- *креативного* (сприйняття з настановою на вдосконалення досвіду).

Тому науково-методичному працівнику важливо усвідомити, що саме в структурі професійно-педагогічного досвіду є значущим для розвитку власної системи професійних дій¹⁶¹.

2.4. Майстер-клас: його праксеологічна сутність, принципи трансляції

Ефективною формою професійного розвитку науково-методичних працівників, накопичення¹⁶², закріплення й трансляції їх професійно-педагогічного досвіду в системі післядипломної освіти є майстер-клас.

Майстер-клас (від англ. *master* – кращий в якій-небудь галузі, *class* – заняття, урок) – інноваційна форма узагальнення, поширення і трансляції

¹⁵⁹ Кузьміна Н.В. Психологическая структура деятельности учителя (Тексты лекций) / Нина Васильевна Кузьмина, Николай Васильевич Кухарев. – Гомель: Гомельский гос. ун-т, 1976. – С. 36.

¹⁶⁰ Колесникова И.А. Педагогическая праксиология : уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ирина Аполлоновна Колесникова, Елена Владимировна Титова. – М.: Академия, 2005. – С. 234-235.

¹⁶¹ Зокрема окремі дії чи операції, стиль діяльності, послідовність використання методів і прийомів, тобто визначити технологічний діапазон, окреслити в освітньому просторі професійно гарантований ступінь результативності діяльності для виходу на рівень концептуально професійної поведінки.

¹⁶² **Мовою праксеології** – «нарощування успішного досвіду», що стає критеріальною основою для оцінювання й самооцінювання професійно-педагогічних дій.

перспективного педагогічного досвіду, розвитку педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників в умовах оновленої освітньої парадигми.

Основні завдання майстер-класу:

- поширення і передача інноваційного педагогічного досвіду (авторських методик, персонал-технологій, ефективних форм професійно-педагогічної діяльності) у практичну діяльність учасників із метою вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення його результативності і якості шляхом прямого й коментованого показу послідовності дій, методів, прийомів і форм педагогічної діяльності;
- рефлексія (осмислення та усвідомлення) власного рівня педагогічної майстерності; підвищення професійно-педагогічної компетентності і набуття компетенцій, творчості всіх учасників шляхом формування мотивації до неперервної освіти протягом життя;
- вироблення нової якості професійно-педагогічної дії;
- формування індивідуального творчого стилю професійно-педагогічної діяльності тощо.

Формами майстер-класу є лекція, практичне заняття, інтегроване (лекційно-практичне) заняття, семінар-практикум, тренінг, у тому числі в режимі відеоконференцзв'язку, технологічний експеримент та ін. Недаремно В. Сухомлинський¹⁶³ вважав, що вдосконалення професійної діяльності передусім відбувається через творче запозичення педагогічного досвіду інших педагогів: «Запозичення найкращого досвіду – це не механічне перенесення окремих методів і способів у свою роботу, а перенесення ідей»¹⁶⁴. Осмислення досвіду майстра, на думку корифея української педагогіки, допомагає простежити взаємозв'язки у власній практиці, є поштовхом для народження інноваційних педагогічних ідей¹⁶⁵.

¹⁶³ **Сухомлинський Василь Олександрович** (28 вересня 1918, с. Омельник (нині Онуфріївський район Кіровоградської області) – 2 вересня 1970) – український радянський педагог, публіцист, письменник. Василь Олександрович Сухоминський написав 48 монографій, понад 600 статей, 1500 оповідань і казок для дітей.

¹⁶⁴ Сухомлинський В.О. Сто порад учителям [Текст] / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – С. 135-137.

¹⁶⁵ Слушними із цього приводу виступають **ідеї** І. Колесникової і О. Титової: «Усвідомлення механізмів успішності своєї праці і джерел унікальності свого досвіду породжує здібність ставити й вирішувати (у межах своєї компетенції) професійні завдання будь-якого рівня складності, від прикладних до методологічних, а також передавати свою майстерність іншій людині (особисто, «із рук в руки», шляхом створення наукових і методичних праць, літературного представлення досвіду). Але у будь-якому випадку в них обов'язково присутні не просто опис чи демонстрація дій майстра, але передача ним принципів, ціннісних настанов, технологій своєї праці, яка забезпечує відтворюваність смислу і логіки успішних професійних дій іншими людьми» [Колесникова І.А. Педагогическая праксиология : уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ирина Аполлоновна Колесникова, Елена Владимировна Титова. – М.: Академия, 2005. – С. 230].

Для трансляції професійно-педагогічного досвіду (передового, творчого, інноваційного¹⁶⁶) науково-методичний працівник організовує мережевий обмін професійно вартісною інформацією, ініціює професійний діалог, виносить на загальне обговорення і публічно презентує вироблену систему ексклюзивних педагогічних дій, що виходять за межі стандарту та пов'язані з організацією суб'єкт-суб'єктного фасилітативного формату взаємодії, відпрацьовує способи продуктивної діяльності, ділиться професійно-методичними секретами, родзинками, представляє оригінальні форми, методи, прийоми ефективної взаємодії тощо.

Під час проведення майстер-класу науково-методичний працівник виконує ролі андрагога, консультанта, фасилітатора, імпровізатора, наставника, тренера, тьютора, коуча та ін.

Праксеологічними характеристиками майстерної професійно-педагогічної діяльності виступають:

- *якість* (професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічного працівника, колективу, організації освітнього процесу);
- *успішність* (рішення локальних педагогічних завдань: дія, що не призводить до мети, – неуспішна);
- *продуктивність* (продукт суб'єктів освітнього процесу),
- *результативність*,
- *методичність* (упорядкованість дій),
- *інструментальність* (необхідні засоби),
- *практичність* (корисність, здатність впливати на практику),
- *ефективність* (призводити до потрібних результатів за найменших професійних затратах, ліквідування перешкод, підготовка обладнання, суб'єктів освітнього процесу, детального плану),
- *естетичність* (легкість, краса професійно-педагогічних дій).

Учасники майстер-класу, зокрема колеги-предметники, представники методичного об'єднання, слухачі курсів підвищення кваліфікації, конкурсанти (якщо мова йде про фаховий конкурс) тощо, опановують творчу лабораторію майстра та технології її створення, наслідують високу культуру мовлення і мислення, отримують досвід підготовки до проектування адаптивного освітнього середовища, оволодівають основами технологічного й методичного мистецтва, інноваційними способами розв'язання освітніх завдань.

¹⁶⁶ **Передовий досвід** дослідники розуміють як вище досягнення в межах уже відомих педагогічному товариству видів і способів діяльності. **Творчий досвід** співвідноситься з певним рівнем діяльності суб'єкта, дозволяючи отримати при аналогічних умовах діяльності більш високі результати. **Інноваційний досвід** формується в результаті інноваційної діяльності і є джерелом привнесення нової якості в контекст педагогічної культури [Колесникова І.А. Педагогическая праксиология : уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ирина Аполлоновна Колесникова, Елена Владимировна Титова. – М.: Академия, 2005. – С. 239].

За умови цілковитої відтворюваності педагогічних дій і продуктивних способів майстра вони можуть не дати такого високого результату в професійно-педагогічній діяльності інших учасників, оскільки авторську систему діяльності¹⁶⁷ треба адаптувати до конкретних обставин, ураховуючи індивідуальний стиль роботи, здатність до педагогічної імпровізації, психофізіологічні характеристики (тип темпераменту, голос, стиль діяльності, ораторське мистецтво) тощо. Безперечно, певні компоненти системи професійно-педагогічної діяльності, представлені під час майстер-класу, знаходять подальшу реалізацію в освітньому процесі інших учасників, збагачуючи їхній методичний арсенал ефективними формами і методами роботи, слугуючи своєрідним еталоном для формування власного педагогічного почерку. Проте у випадку дії за зразком професійно-педагогічна діяльність здійснюється лише на *репродуктивному рівні*. Тому креативні якості майстра, його оригінальний світогляд, прагнення до творчого самовираження не дозволяють копіювати чужі педагогічні дії, не допускають стереотипності й трафаретності¹⁶⁸.

Для вивчення, узагальнення і трансляції професійно-педагогічного досвіду, зокрема за допомогою майстер-класу, використовуються методи педагогічної праксеології:

- *опису* (опис закономірностей і умов формування правильних професійно-педагогічних дій, фіксування досвіду успішної професійно-педагогічної діяльності);
- *експертизи* (оцінка структури професійно-педагогічної діяльності з позицій продуктивності, оцінка дій);
- *моделювання й проектування* (розроблення, апробація, установлення норм професійно-педагогічної діяльності, пошук способів підвищення її успішності).

Становлення професійно-педагогічної дії нової якості в умовах післядипломної освіти проходить довгий шлях від методики до методології (чи навпаки), від філософії до освітньої технології, від рецептурного наслідування методичних рекомендацій до нового рівня якості освітніх послуг, що

¹⁶⁷ Під **авторською системою діяльності** (послугуємося терміносполукою, уведеною в науковий обіг Л. Дубровіною і Н. Кузьміною) розуміємо оригінальну, самобутню цілісну загальнопедагогічну, методичну, ціннісно-світоглядну тощо систему, у межах якої створюється потужне мотиваційне поле для засвоєння нових способів діяльності, обміну соціокультурним досвідом, і що найголовніше, закономірно досягаються високі стабільні професійні результати.

¹⁶⁸ Безперечно, певні елементи діяльності професіонала, майстра знаходять подальшу реалізацію, слугують своєрідним технологічним еталоном. Цілковиту слушність із цього приводу має думка В.А. Міжєрикова і Т.А. Юзефавичус [Міжєриков В.А. Введение в педагогическую деятельность : уч. пособ. для студ. пед. уч. заведений [Текст] / Василий Андреевич Міжєриков, Татьяна Анатольевна Юзефавичус. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – С. 152], що досвід здійснення діяльності за зразком повинен доповнюватися досвідом в реальній мінливій ситуації і досвідом творчої діяльності.

проявляється у свідомому виборі оптимального варіанту перетворення педагогічної реальності, природній невимушеності педагога. Майстер-клас як одна із форм навчальних занять у системі підвищення кваліфікації є засобом професійного розвитку, творчої самоактуалізації педагогічних працівників у контексті нової якості педагогічної дії, спрямовує на новий професійно значущий результат, індивідуальний внесок у розвиток професійної спільноти, модернізацію компонентів освітньої системи (цілей, змісту, освітніх підходів і технологій, системи відношень між суб'єктами). Знайомство під час майстер-класу з авторською системою професійно-педагогічної діяльності сприяє переходу науково-методичного працівника на новий рівень професіоналізму діяльності, допомагає різнопланово прогнозувати й вирішувати професійні завдання, відходити від функційної редукції, надмірної стандартизації і шаблонування.

Практичні завдання

1. На основі опрацювання розроблених науково-методичних матеріалів підготуйте й проведіть майстер-клас з актуальної теми (проблеми), беручи до уваги критерії його оцінки (табл. 1 «Я роблю це так»).

Таблиця 1

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ МАЙСТЕР-КЛАСУ «Я ЦЕ РОБЛЮ ТАК»

№	Критерії	Макс. (в балах) 30	Оцінка учасників майстер-класу																
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	ЯКІСТЬ МАЙСТЕР-КЛАСУ:	15																	
	Відповідність майстер-класу проблемі, якою опікується педагог	3																	
	змістовність, структурованість, логічність, глибина розкриття проблеми (теми) досвіду;																		
	логіка майстер-класу, його завершеність, уміння композиційно чітко будувати виступ (модель майстер-класу)	3																	
	якість коментованого показу послідовності дій, методів, прийомів і форм професійно-педагогічної діяльності	3																	

	спільне відпрацювання з учасниками методичних підходів і прийомів вирішення поставленої в програмі майстер-класу проблеми	3																	
	відповідність змісту майстер-класу та форм роботи віковим особливостям учасників	2																	
	рефлексія власної професійно-педагогічної діяльності.	1																	
2.	КУЛЬТУРА ВИСТУПУ ТА ОРИГІНАЛЬНІСТЬ МАЙСТЕР-КЛАСУ:	10																	
	чіткість і доступність;	2																	
	професійна мова;	2																	
	використання наочності та їх якість;	2																	
	імпровізація, оригінальність;	2																	
	утримувати увагу аудиторії («учнів») тощо.	2																	
3.	ОСОБИСТІ ЯКОСТІ:	5																	
	контактність, комунікабельність, емоційна рівновага;	1																	
	уміння швидко приймати рішення, гнучкість мислення, переконливість;	1																	
	готовність до дискусії, ерудованість, ;	1																	
	манери, культура педагогічної комунікації;	1																	
	ораторська майстерність	1																	
	Усього:	30																	

2. Розробіть методичні рекомендації для підготовки й проведення майстер-класу для педагогічних працівників на різних етапах міжкурсового періоду (курси підвищення кваліфікації, конкурс фахової майстерності, засідання методичного об'єднання, Школа молодого творчого керівника (методиста), методична декада, Школа передового перспективного досвіду та ін.).

3. Підготуйте комп'ютерну презентацію трансляції власного перспективного професійно-педагогічного досвіду, систематизуючи й представляючи на педагогічний загал використовувані інноваційні підходи, методичні прийоми, форми і методи роботи з урахуванням праксеологічних характеристик майстерної професійної діяльності.

Рекомендована література

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії [Текст] / Іван Андрійович Зязюн /. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 6-12.
2. Колесникова И.А. Педагогическая праксиология : уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ирина Аполлоновна Колесникова, Елена Владимировна Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
3. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя (Тексты лекций) / Нина Васильевна Кузьмина, Николай Васильевич Кухарев. – Гомель: Гомельский гос. ун-т, 1976. – 57 с.
4. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность : уч. пособ. для студ. пед. уч. заведений [Текст] / Василий Андреевич Мижериков, Татьяна Анатольевна Юзефовичус. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 352 с.
5. Мицкевич Н.И. Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации: дисс. ...д-ра пед. наук : 13.00.08 / Николай Иванович Мицкевич; [РАО ИОВ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка]. – СПб., 2001. – 234 с.
6. Сидоренко В.В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник / автор-укладач В.В. Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2013. – 100 с.
7. Сидоренко В.В. Педагогічна майстерність учителя як акмеологічний феномен / В.В. Сидоренко // матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів», м. Київ, 25 листопада 2015 р. / уклад. Н.В. Гузій, В.І. Саюк. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 14-19.
8. Сидоренко В.В. Феноменологія педагогічної майстерності вчителя-словесника / В.В. Сидоренко / Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / кер. авт. кол. Н.В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 156-199.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю [Текст] / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 304 с.

2. Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку науково-методичних працівників в просторі післядипломної освіти

2.1. Педагогічний коучинг: підходи до визначення

Ефективним технологією науково-методичного супроводу професійного розвитку науково-методичних працівників є *педагогічний коучинг* (від англ. *coaching* – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, готувати до вирішення певних завдань) як система андрагогічних, акме-синергетичних, праксеологічних принципів і прийомів, які сприяють

розвитку потенціалу особистості та групи спільно працюючих людей (команди, організації), а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу¹⁶⁹.

Основні загальноприйняті значення терміна «коучинг» такі:

- *індивідуальне консультування* (професійно-фахове, технологічне, психолого-педагогічне, навчально-методичне та ін.) для досягнення вищих професійних та особистісних досягнень (акме-рівня);
- *адаптивний стиль управління персоналом*, спрямований на неперервний професійний розвиток науково-методичного працівника за індивідуальною освітньою траєкторією, уміння вчитися й самовдосконалюватися протягом усього життя;
- *форма індивідуального і групового консультування* для проект-менеджерів і керівних кадрів середнього і/або вищого рівнів.

*Коучинг*¹⁷⁰ – це індивідуальне тренування науково-методичного працівника для досягнення значущих для нього професійної мети, завдань, підвищення ефективності планування за індивідуальною освітньою траєкторією на всіх етапах міжкурсового періоду, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних професійних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій, метатехнологій для отримання найвищого професійно значущого результату.

Коучинг (за визначенням Міжнародної Федерації Коучингу ICF) – це система реалізації спільного соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу неперервного професійного розвитку із метою отримання максимально можливого результату.

Коучинг (за визначенням Міжнародної Федерації Коучингу ICF) – це безперервне співробітництво, яке допомагає клієнтам досягати реальних результатів у своєму особистому й професійному житті. За допомогою процесу коучингу клієнти поглиблюють свої знання, підвищують свій коефіцієнт корисної дії (ККД) і покращують якість життя.

Коучинг (Етичний Кодекс Міжнародної Федерації Коучингу ICF) – це процес, побудований на принципах партнерства, який стимулює мислення і творчість клієнтів і надихає їх на максимальне розкриття свого особистого та професійного потенціалу.

2.2. Види педагогічного коучингу

Виділяють різні види коучингу. Розглянемо їх детальніше.

¹⁶⁹ **Коучинг** – це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню й розвитку іншої людини (Майлз Дауні).

¹⁷⁰ В англійському варіанті слову «coaching» можна зіставити «co- achieving» – співдосягнення, сприяння, що відображає розуміння процесу коучингу **як спільної дії консультанта** (андрагога, коуча) і **клієнта** (науково-методичного працівника, організації, команди).

Коучинг адміністративний – вид коучингу, що використовується в організаціях. Передбачає різноманітні способи допомоги науково-педагогічним працівникам у підвищенні ефективності їх професійно-педагогічної діяльності; включає в себе коучинг проектів, а також ситуативний і транзитивний коучинг.

Коучинг життєвий – вид коучингу, що передбачає допомогу науково-методичним працівникам у досягненні особистих цілей, які можуть бути незалежні від професійних чи колективних; сприяє ефективному вирішенню різних проблем, з якими стикаються при переході від одного життєвого етапу на інший.

Коучинг індивідуальний – це метод планування власного життя, управління його змінами й розвитком. Метою є створення самого себе як особистості з необхідними, бажаними якостями і характеристиками в соціальному, особистісному, міжособистісному, духовному аспектах.

Коучинг проектів – вид коучингу, що передбачає стратегічне управління колективом для найбільш ефективного досягнення результату (акме-результату).

Коучинг ситуативний – вид коучингу, зосереджений на вдосконаленні науково-методичного працівника в певному контексті, зокрема його здатності до педагогічної імпровізації, умінні творчо розв'язувати професійні ситуації тощо.

Коучинг транзитивний – вид коучингу, що передбачає допомогу науково-методичним працівникам у стресовій ситуації, перехід від одного виду професійно-педагогічної діяльності або ролі до іншої.

Педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну і горизонтальну цілісність неперервного освітнього процесу; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної й самоосвітньої діяльності; урахування змісту професійних потреб науково-методичного працівника на різних стадіях життєвого циклу тощо.

В основі педагогічного коучингу покладено ідею про те, що кожна особистість неповторна, відрізняється власними потребами, цілями, інтересами, мотивами, задоволення яких передбачає індивідуальні способи, форми, підходи до підвищення професійного та особистісного рівня¹⁷¹.

2.3. Педагогічний коучинг та його доцільність у післядипломній освіті

¹⁷¹ Тобто кожен науково-методичний працівник виступає осердям освітнього процесу в просторі післядипломної освіти, цілісним суб'єктом професійної діяльності, активним, вільним і відповідальним у проектуванні та творчій реалізації власного професійного розвитку. За створення єдиного акмеологічного диференційованого освітнього простору професійний розвиток науково-методичного працівника являє собою цілеспрямований і поетапний процес фахового становлення, що характеризується неперервністю, циклічністю, фазовістю та передбачає врахування навчальних потреб, мотиваційних детермінант, здібностей, професійних можливостей.

Педагогічний коучинг в умовах післядипломної освіти включає:

- системний науково-методичний супровід науково-методичного працівника, спрямований на ефективне досягнення важливих для нього професійних цілей в конкретні терміни;
- партнерське комунікативне співробітництво, що допомагає досягати значних акме-результатів у різних сферах життєдіяльності;
- неперервний професійний розвиток, розкриття потенціалу науково-методичного працівника для досягнення ним максимального професійно значущого результату;
- технологію науково-методичного супроводу, що дозволяє переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення;
- засіб сприяння, допомоги особистості в пошуку її власних рішень у будь-якій складній для неї ситуації;
- модель партнерської фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, особлива атмосфера підтримки професійного розвитку через делегування відповідальності;
- різновид індивідуальної підтримки особистості, що ставить за мету підвищення персональної ефективності.

Доцільність використання технологій педагогічного коучингу в просторі післядипломної освіти полягає в наступних позиціях:

- *Підвищення продуктивності та якості професійно-педагогічної діяльності науково-методичного працівника.* Педагогічний коучинг допомагає виявити краще в людях.
- *Неперервний акмеологічний розвиток персоналу.* Розвиток співробітників не означає всього лише делегування їх на курси підвищення кваліфікації один або два рази на рік. Певний стиль менеджменту може або розвивати персонал, або блокувати їхній професійно-особистісний розвиток.
- *Стала мотивація науково-методичного працівника до навчання протягом життя.* Коучинг передбачає швидке навчання «без відриву від виробництва», причому цей процес приносить радість і задоволення.
- *Покращення взаємин.* Якщо просто щось повідомляється, то обміну ідеями, думками не відбувається.
- *Збільшення часу для менеджера освіти.* Підготовлений за допомогою технології коучингу персонал охоче бере на себе відповідальність, його не треба підганяти. Це звільняє менеджера освіти час для виконання функцій більш високого ґатунку.
- *Збільшення конструктивних ідей.* Коучинг і створювана з його допомогою атмосфера заохочує конструктивні пропозиції від членів команди.
- *Мобільність, швидка й ефективна реакція в критичних ситуаціях.* В атмосфері, де люди цінуються, вони готові «витягувати човен» навіть до того, як їх поклинуть це робити.

– *Діагностика і моніторинг освітнього процесу*, що дозволяє враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті впровадження інноваційних програм і технологій.

– *Більша гнучкість і адаптивність до змін*. В умовах кризи (перерозпаду) компетентностей, зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг зможе вижити тільки гнучкий і адаптивний, готовий до впровадження освітніх інновацій науково-методичний працівник.

За технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти кожен науково-методичний працівник має навчитися: проектувати особистісно-значущу систему самоорганізації та саморозвитку, самостійно планувати професійний розвиток з урахуванням власних здібностей, якостей і потенційних можливостей, потреб і запитів; визначати найближчі й подальші перспективи розвитку професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості; вести самостійно-творчий пошук професійно значущої інформації; використовувати власний досвід (соціальний, професійний, особистісний) в якості джерела навчання; бути зорієнтований на досягнення стану «акме»; витримувати конкуренцію на ринку освітніх послуг інформаційного суспільства; активно зреалізовувати освітні проекти національного масштабу тощо.

Коучинговий напрям (від англ. *coaching* – наставляти, тренувати, надихати) науково-методичного супроводу забезпечує висококваліфіковані індивідуальні тренування науково-методичних працівників для розвитку професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості в системі післядипломної освіти, мобілізації їхніх потенційних внутрішніх ресурсів, вироблення професійно-продуктивного стилю спілкування із суб'єктами взаємодії та ін., що дозволяє досягти акме-періоду на різних етапах професіогенезу.

2.4. Організаційні й науково-методичні засади використання технології педагогічного коучингу в післядипломній освіті

Метою використання технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти є підвищення якості освітніх послуг і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності науково-методичних працівників відповідно до європейських стандартів і найкращих вітчизняних традицій.

Основними завданнями педагогічного коучингу є:

– створити єдиний диференційований акмеологічний освітній простір для неперервного професійного розвитку науково-методичних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями для забезпечення їхньої мобільності, конкурентоздатності протягом міжкурсового періоду та гнучкості підготовки (перепідготовки), урахуваючи швидкозмінні виклики національного та міжнародного ринків праці;

– забезпечити інноваційний науково-методичний, психолого-педагогічний, інформаційно-комунікаційний супровід, висококваліфіковані індивідуальні тренування науково-методичних працівників для неперервного професійного

розвитку, мобілізації потенційних внутрішніх ресурсів, суб'єктної творчої активності, вироблення педагогічної дії нової якості, професійно-продуктивного стилю спілкування із суб'єктами взаємодії та ін., що дозволяє досягти акме-періоду на різних етапах професіогенезу;

- упровадити в систему курсової і післякурсної підготовки науково-методичних працівників як єдиного андрагогічного циклу диференційовані, багатоваріантні, диверсифіковані за профілем програми, моделі, форми освіти дорослих з урахуванням фахових запитів, індивідуальних потреб, професійного досвіду фахівців;

- стимулювати учасників освітнього процесу з метою розвитку праксеологічної продуктивності науково-методичних працівників, формування в них сталої акмеологічної позиції, здатності до виконання нових професійних ролей і функцій, упровадження інновацій в освітній процес;

- здійснювати підготовку конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг акмепрофесіонала, здатного до професійно-педагогічної дії нової якості, успішного вирішення професійних завдань, акме-орієнтованого саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації, підвищення рівня професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості протягом усього життя тощо.

Використання технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти дозволяє *науково-методичним працівникам*:

- усвідомити необхідність професійного зростання за індивідуальною освітньою траєкторією відповідно до інноваційних викликів суспільства й освіти;

- здійснювати рефреймінг проблем (особистих, навчальних, професійних);

- розвивати компетентності, набуті професійно значущі компетенції;

- адекватно оцінювати власний рівень професійного розвитку на всіх етапах професіогенезу;

- моделювати та зреалізовувати як власні метапрограми саморозвитку й самовдосконалення (акмеограму, індивідуальну освітню траєкторію, проект персональної ефективності) відповідно до професійних здібностей, індивідуальних потреб, запитів, так і в межах навчальної групи, педагогічного колективу;

- проводити моніторинг досягнення професійно значущих цілей, використовуючи техніку шкалування;

- здійснювати розвивальний самоаналіз і саморефлексію.

Використання технології педагогічного коучингу дає можливість викладацькому складу системи післядипломної освіти:

- планувати компетентісно спрямований, акмеологічний, диференційований освітній процес;

- своєчасно вносити корективи в організацію, планування освітнього процесу, обирати відповідні метатехнології, методи і засоби навчання дорослих;

- створювати конкурентоздатне освітнє середовище;
- розробляти і впроваджувати диференційовані, багатоваріантні, диверсифіковані за профілем програми, моделі, форми освіти дорослих з урахуванням фахових запитів, індивідуальних потреб, професійного досвіду науково-методичних працівників;
- формувати навички використання основних технологій коучингу в певних управлінських ситуаціях, основні та спеціальні методи навчання та розвитку персоналу.

Використання технології педагогічного коучингу *на рівні ППО* сприяє:

- удосконаленню системи управління якістю освіти на андрагогічних, компетентнісних, акмеологічних, праксеологічних засадах;
- підготовці викладачів-андрагогів, коучів до створення цілісної системи саморозвитку і самовдосконалення протягом усього життя,.

2.4.1. Організація освітнього процесу

Коучинг проводиться у формі регулярних зустрічей – коучинг-сесій (телеконференцій, вебінарів) коуча й науково-методичного працівника, проте іноді він включений і в реальну діяльність клієнта. Коучинг-сесії передбачають індивідуальні консультації, тренінгові заняття, реалізацію індивідуальних проектів професійного розвитку (акмеограми, проекту персональної ефективності тощо).

Коучинг-сесія – це періодична й структурована форма взаємодії коуча з науково-методичним працівником (педагогічним колективом, організацією) для досягнення його професійних цілей.

Частотність і тривалість коучинг-сесій визначається науково-методичним працівником спільно з коучем. В основному коучинг-сесія триває від 30 до 90 хвилин. Коуч за допомогою «*стріли коучингу*» (певних запитань) разом із клієнтом вивчає його «карту світу»; запитаннями асистує науково-методичному працівнику (колективу, команді) для окреслення соціокультурних і освітніх ризиків, знаходить необхідне джерело інформації. На основі компетентнісного досвіду (життєвого, особистісного, професійного) науково-методичного працівника спільно обирається мета, вибудовується індивідуальна освітня траєкторія професійного саморозвитку й самореалізації, вивчаються можливі акмеологічні чинники (зовнішні і внутрішні), оцінюються наявні потенційні ресурси. Після допомоги коуча в отриманні необхідної інформації його клієнт вирішує поставлене завдання самостійно. При груповій роботі професійна роль коуча полягає в умінні допомогти учасникам своєї команди досягти певного рівня корпоративної культури, працювати більш ефективно, злагоджено.

Вид коучинг-занять визначається кафедрами ППО, коучем та науково-методичним працівником (навчальною групою, педагогічним колективом) залежно від індивідуальних потреб, запитів, професійних проблем. Перевага надається інтерактивним технологіям навчання, тематичним дискусіям, консультаціям, дистанційному консультуванню тощо.

Основа методології та інструментарію коучингу – інтерактивне спілкування, дискусія: питання-відповідь (Q&A), партнерські (рівноправні, фасилітативні) взаємовідносини коуча і клієнта.

Тренінг – це евристичний спосіб навчання; метод створення умов для навчання й саморозкриття учасників з метою самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних та бізнес-проблем¹⁷².

Консультація – форма навчального заняття, на якому науково-методичний працівник отримує відповіді на конкретні запитання або пояснення конкретних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

Дистанційне консультування проводиться як у режимі реального часу (синхронно), так і затримкою відповідей у часі (асинхронно) з використанням усіх засобів зв'язку (Інтернет, електронна й звичайна пошта, телефон, факс тощо). Організовується провідними кафедрами ІППО за технічної підтримки.

Електронний коучинг використовується за допомогою e-mail, а також консультування в режимі on-line, що дозволяє коучу та його клієнту, що знаходяться далеко один від одного, зняти проблему тимчасових зон, зробивши коучинг більш мобільним.

Тематична дискусія – це інтерактивна форма заняття, що має дискусійний характер навколо конкретної проблемної теми та передбачає формування та вдосконалення умінь у процесі використання попереднього сформованих знань.

«Круглий стіл» – це інтерактивна форма навчального заняття, основним змістом якого є обговорення актуальних і важливих інноваційних аспектів професійної діяльності науково-методичних працівників.

Підґрунтя педагогічного коучингу складають:

- Сократівські методи діалогу¹⁷³.
- Психоаналітична теорія З. Фрейда.
- Гуманістичний підхід у психотерапії (К. Роджерс, А. Маслоу).
- Методики спортивних тренерів (Т. Голв).
- Концепція емоційного інтелекту (EQ) Деніела Гоулмена.

2.4.2. Методи, технології, моделі педагогічного коучингу

Педагогічний коучинг спирається на загальновідомі методи освіти дорослих (спостереження, опитування, бесіда, тестування, моделювання та ін.), метатехнології (інтерактивні, практико-зорієнтовані, тренінгові, адаптивні, акмеологічні, компетентнісно-зорієнтовані, ігротехнології та ін.),

¹⁷² Технологія тренінгу подана у Розділі 3 посібника.

¹⁷³ Майевтика як спеціально організована система логічного вибудовування запитань: кожний наступне запитання зумовлене попередньою відповіддю співрозмовника.

також має власні стандартизовані та апробовані процедури, моделі і технології самоактуалізації (*SMART, GROW*, самокоучинг та ін.).

Серед технологій коучингового супроводу можна виділити такі:

- *акмеологічна експертиза* – комплексна оцінка професійного рівня науково-методичного працівника, пошук шляхів, інноваційних форм, моделей, технологій для вдосконалення його професійно-педагогічної діяльності;
- *акмеологічне проектування* – технологія, яка використовується для визначення стратегії життя, професійного розвитку науково-методичного працівника за індивідуальною освітньою траєкторією з урахуванням його здібностей, можливостей, творчого потенціалу;
- *акмеологічний аналіз* – технологія, яка включає пошук закономірностей, механізмів, акмеологічних умов і чинників, які сприяють або заважають професійному розвитку науково-методичного працівника, аналіз найбільш значущих для нього професійних якостей, властивостей, здібностей, ефективних форм, методів, прийомів професійно-особистісного саморозвитку, самореалізації і самовдосконалення протягом міжкурсового періоду;
- *біографічний метод* – технологія, яка включає біографічний аналіз, біографічне інтерв'ю з науково-методичним працівником, який досяг високого рівня професіоналізму діяльності;
- *акмеографічний опис* – технологія, яка використовується для виявлення професійної акмединаміки науково-методичного працівника на всіх етапах міжкурсового періоду.

Технологія коучингу SMART/SMARTER (від англ. *smart* – розумний) – це мнемонічна аббревіатура, яка використовується в проектному менеджменті та управлінні для визначення цілей і постановки завдань. У практиці управління існують так звані SMART-критерії, які повинні відповідати меті. Це аббревіатура, утворена першими літерами англійських слів: *конкретний* (*specific*); *вимірний* (*measurable*); *досяжний* (*attainable*); *значущий* (*relevant*); *що цілковито співвідноситься з конкретним терміном* (*time-bounded*). Правильна постановка мети означає, що мета є конкретною, досяжною, значущою й співвідноситься з конкретним терміном.

Технологія коучингу «GROW» (від англ. *grow* – зростання) – полягає в певній послідовності (технології) постановки ефективних запитань. За технології GROW використовується мнемонічне правило:

- *Goal* – *постановка мети* (В якому напрямі ми хочемо працювати? Чого ми хочемо? Яка наша довгострокова мета? Чи ми цього хочемо? Після закінчення нашої розмови, щоб ви вирішили змінити? Якого результату ви чекаєте від нашої співпраці? Чи зможемо ми досягти цього результату за відведений нам час? Назвіть очікуваний вами результат).
- *Reality* – *аналіз реальності* (В якій ситуації ми зараз знаходимося? В якому стані ви перебуваєте в даний момент? Якими ресурсами ми володіємо? Чого ми боїмося? Які причини змушують відчувати себе так? Хто причетний

до цих подій? Що зроблено на даний момент з цього? Які наслідки мали ці дії? Що станеться, якщо ми досягнемо бажаного? Хто ще може вплинути на ситуацію?);

– *Options* – *розробка варіантів дій* (Що може допомогти нам у вирішенні питання? За допомогою яких методів ми будемо діяти? Що ще ми можемо зробити? Які дії ви зможете здійснити, щоб виправити ситуацію? Які у вас є ще альтернативи цьому вибору? Чи були вирішені ці проблеми в минулому успішно? Яке рішення, на вашу думку, запропонувала б авторитетна для вас людина? Чи хочете ви почути мою думку із цього приводу? Яких варіантів дотримуетесь ви? Назвіть переваги і недоліки, які приховані при неглибокому обговоренні? Які з рішень цікаві вам?);

– *Will* – *сфокусування уваги на волі для досягнення мети, реалізації запланованої дії* (Що ми вибираємо для досягнення мети? Чи працюють вибрані варіанти? Що допоможе досягти професійної мети? Чи правильно ми керуємо часом для досягнення мети? Якою буде перший крок для здійснення обраного варіанту? Назвіть наступні ваші дії? Які складнощі можуть вам перешкодити? Якими способами ви будете досягати мети? В якій підтримці ви ще маєте потребу? Хто може її здійснити? Як і коли ви зможете отримати цю підтримку).

Технологія самокоучингу – це технологія розкриття власного потенціалу та усунення внутрішніх бар'єрів за допомогою ефективних питань і виробленої стратегії педагогічних дій; засіб для визначення мети і завдань (вектора подальшого професійно-особистісного розвитку) і формування бажання (мотивації) рухатися в обраному напрямку. Самокоучинг гарантує усвідомлення, самостійність, відповідальність, благополуччя.

Метод конкретних ситуацій. Ґрунтується на твердженні, що шлях до професійного вдосконалення можна прокласти лише через розгляд, вивчення й обговорення конкретних проблемних ситуацій.

Метод емоційного стимулювання. В основі цього методу навчання лежить принцип формування пізнавального інтересу науково-методичного працівника шляхом створення позитивних емоцій до запропонованого виду професійно-педагогічної діяльності, підвищення зацікавленості та мотивації до освітнього процесу.

Метод створення ситуації пізнавальної дискусії. Є дієвим методом активізації навчання, адже в дискусії народжується істина, а пошук істини завжди викликає посилену зацікавленість тією чи іншою темою, проблемою.

«Мозаїка» – метод розподілу обов'язків у групі, коли розподіл здійснюють самі науково-методичні працівники. Такий вид освітньої діяльності допомагає науково-методичним працівникам самостійно, без допомоги викладача-коуча розподіляти обов'язки в навчальній групі та нести за даний розподіл відповідальність.

Метод проектів, що допомагає підняти професійно-педагогічну діяльність на новий, технологічний рівень.

2.4.3. Організація Коучинг Школи

Підготовка коучів, андрагогів може відбуватися в *Коучинг Школі* (Клубі Коучей, Майстерні креативних рішень), що становить об'єднання науково-методичних працівників на добровільних засадах.

Програма *Коучинг Школи* (Клубу Коучей, Майстерні креативних рішень) складається зі складників, зокрема змістових модулів, коучинг-сесій, які є *необхідною умовою сертифікації учасників*. Усі змістові модулі є частиною й логічним продовженням тематичного лекційно-тренінгового курсу, але можуть розглядатися і як самостійні семінари-тренінги.

Ключовими документами Коучинг Школи є:

- інформаційний пакет Коучинг Школи (Клубу Коучей, Майстерні креативних рішень);
- план-графік коучинг-сесій для неперервного професійного розвитку науково-методичних працівників на поточний рік;
- індивідуальні програми професійного розвитку (програми персональної ефективності, індивідуальної освітньої траєкторії, акмеограми тощо).

Освітній процес організовується з урахуванням можливостей кожного учасника, андрагогічних, акме-синергетичних, компетентісно зорієнтованих, інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтується на підготовку акмепрофесіонала, здатного до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін в умовах ринкової економіки.

Для програми Коучинг Школи (Клубу Коучей, Майстерні креативних рішень) на кафедрах інститутів післядипломної педагогічної освіти мають бути підготовлені:

- матеріали для коучинг-сесій на поточний рік: тексти лекційно-тренінгового курсу, плани семінарських занять, круглих столів, інтернет-конференцій, вебінарів, питання, що виносяться на коучинг-сесії, індивідуальні завдання, методичні рекомендації щодо планування й реалізації проектів професійного розвитку, а також мультимедійний супровід освітнього процесу;
- матеріали для моніторингу професійного розвитку, Банк андрагогічних діагностик для самоконтролю і самооцінювання (письмові й електронні тести, діагностики, анкети, бліц-опитування тощо).

Усі матеріали об'єднуються в інтерактивні навчально-методичні комплекси¹⁷⁴.

¹⁷⁴ **Освітній процес в інституті післядипломної педагогічної освіти** організовується з урахуванням особливостей контингенту (дорослі учні), індивідуальних програм професійного розвитку (програм персональної ефективності, індивідуальної освітньої траєкторії, акмеограми тощо), можливостей закладу та ін. Складання індивідуальних програм професійного розвитку (програм персональної ефективності, акмеограми тощо) та їх подальше коригування здійснюється педагогічними працівниками під керівництвом коуча на коучинг-сесіях протягом усього міжкурсового періоду.

Отже, вибір проблеми здійснює науково-методичний працівник (проблеми вирішують саме ті люди, яких вони більше за всіх цікавлять і які їх будуть реалізовувати); освітній процес здійснюється досвідченим професіоналом-коучем. Коучинг не закінчується генеруванням та відбором ідей, а включає ще й спонукання (виклик), планування і контроль (моніторинг) реалізації рішення, оцінку його ефективності. Педагогічний коучинг потрібен тому, хто йде вперед, хто вже багато досяг і бажає досягти більшого в житті та професії.

2.4.4. Етапи реалізації технології педагогічного коучингу в просторі післядипломної освіти

Педагогічний коучинг в умовах післядипломної освіти проходить ряд етапів:

1 етап – установлення партнерських взаємовідносин між коучем і науково-методичним працівником (педагогічним колективом, командою);

2 етап – спільне визначення професійних завдань для досягнення конкретної мети;

3 етап – дослідження поточної проблеми (ситуації);

4 етап – визначення внутрішніх і зовнішніх акмеологічних чинників для досягнення запланованого вершинного акме-результату;

5 етап – вироблення й аналіз потенційних можливостей науково-методичного працівника для подолання професійних труднощів, перешкод при вирішенні проблеми;

6 етап – вибудовування «Моделі професійно-особистісного розвитку», що передбачає вибір конкретного варіанту дій і складання плану дій у формі індивідуальної освітньої траєкторії, акмеограми, проекту персональної ефективності тощо;

7 етап – домовленість про те, що конкретно має бути зроблено (які кроки) до певного терміну.

Наступне коучинг-заняття завжди починається з аналізу того, що вже зроблено, чого вдалося досягти і що можна було зробити краще.

Науково-методичний працівник самостійно обирає проблемне поле для коучингового супроводу, віднаходячи найбільш суперечливі й непродуктивні моменти в професійно-діяльній, індивідуально-особистісній, мотиваційній сферах розвитку. З цього можна вивести основні *завдання коучингового супроводу*:

1) максимізація потенційних можливостей науково-методичного працівника або педагогічного колективу;

2) переклад природного потенціалу в активний стан: на рівень активних творчих інноваційних дій;

3) усунення перешкод, у першу чергу, внутрішніх акмеологічних чинників (страхів, припущень, професійних стереотипів тощо).

Результатом коучингових послуг має стати набуття нових професійно значущих знань, сформованість сталої акмеологічної мотивації до подальшого вдосконалення в умовах післядипломної освіти із вибором змісту, форми, терміну, параметрів навчання.

2.5. Функційні обов'язки і ролі коуча

Професійний коуч¹⁷⁵ у системі післядипломної педагогічної освіти виконує багато ролей і функцій:

- *Партнер* у досягненні професійних та особистих цілей.
- *Спеціаліст*, який пройшов відповідне спеціальне навчання.
- *Однодумець* у процесі змін на краще.
- *Тренер* комунікаційних, професійних і життєвих навичок.
- *«Дзеркало»* у процесі прийняття рішення.
- *Мотиватор*, коли необхідні рішучі дії.
- *Помічник*, коли клієнт отримав прямий удар.
- *Наставник* у професійно-особистому розвитку науково-методичного працівника.
- *Партнер* у створенні проекту професійного розвитку науково-методичного працівника.
- *Маяк* під час шторму.

Коуч виявляє сильні і слабкі сторони своїх клієнтів, допомагає кожному науково-методичному працівнику чітко висвітлити проблему та самостійно дійти до розв'язання в процесі інтерактивної розвивальної взаємодії, сформулювати бажаний результат; визначити акмеологічні бар'єри, які заважають досягти визначеної професійної мети; «намалювати» для себе оптимальний шлях досягнення; знайти потенційні ресурси для досягнення результату; вибудувати систему підтримки професійних ініціатив¹⁷⁶.

¹⁷⁵ **Коуч** допомагає створити диференційований акмеологічний простір, креативну атмосферу взаємної довіри та ініціативної амбітної готовності (з боку клієнта), спеціальні умови, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу кожного науково-методичного працівника для досягнення ним професійно значущих цілей в оптимальні терміни, для пошуку альтернативи, здійснення змін у професійно-педагогічній діяльності. Це досягається за допомогою технологій ефективного слухання, фокусування уваги, цілеспрямованого альянсу тощо.

¹⁷⁶ **Коуч** розвиває вміння аналізувати факти власної професійно-педагогічної діяльності та давати оцінку кожній професійно-значущій якості. На цьому етапі коуч використовує всі види спостереження, діагностичні запитання, опитувальники й тестові методики (наприклад, «Колесо Життя», «Реєстр оцінювання повсякденних звичок», «Компас для коучів»). Пропонує конкретний та структурований зворотній зв'язок, формуючи відповідальність науково-методичних працівників, допомагаючи налаштуватися на реальні зміни. Коуч сприяє тому, щоб науково-методичний працівник чи команда працювали більш ефективно для досягнення поставлених цілей. Він допомагає клієнту чітко структурувати алгоритми цілепокладання, прийняття рішень, планування чи мотивації за допомогою методик і технологій моделювання (*GROW*, *SMART*, «*Сходінки росту*» *Френка П'юселіка* тощо). Коуч допомагає розкритися творчому потенціалу клієнта для доступу до ідей, що відкривають інноваційні можливості, змоделювати стратегію виходу в «простір рішення», що буде працювати на всіх рівнях його життя, унікальний та

Оскільки коучинг – це не просто набір готових інструментальних технологій, коуч має вміти тут і зараз «створити» ту чи іншу коуч-технологію безпосередньо «під клієнта». Отже, надання випереджувальних і диференційованих послуг, що відповідають професійним запитам, потребам науково-методичних працівників, дозволить структурним підрозділам системи післядипломної освіти стати сучасним центром професійного саморозвитку й самореалізації, дієвою, гнучкою службою науково-методичного забезпечення інноваційних освітніх процесів.

Практичні завдання

1. Розробіть програму діяльності Коучинг школи (Клубу Коучей, Майстерні креативних рішень) з урахуванням фахових запитів, індивідуальних потреб, професійного досвіду її учасників. Сплануйте кількість і спрямування майбутніх коучинг-сесій.
2. Підготуйте портфоліо коуча як організатора неперервного професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти.

Рекомендована література

1. Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : монография [Текст] / Александр Васильевич Вознюк, Александра Антоновна Дубасенюк. – Житомир: ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.
2. Вознюк О. В. Развитие вітчизняної педагогічної думки : синергетичний підхід : монография [Текст] / Олександр Васильович Вознюк / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: ЖГУ им. И. Франко, 2009. – 184 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи : сучасне тлумачення [Текст] / Семен Устимович Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма [Текст] / Анатолий Алексеевич Деркач. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.
5. Драйден Гордон. Революція в навчанні [Текст] / Гордон Драйден, Джаннет Вос / Перекл. з англ. М. Товкало. – Львів: Літопис, 2011. – 544 с.
6. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога [Текст] / Олександра Антонівна Дубасенюк, Олександр Васильович Вознюк. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.
7. Змеєв С.И. Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых [Текст] / Сергей Иванович Змеєв. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
8. Калашникова С.А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу [Текст] : навч.-метод. матеріали / Світлана

індивідуальний (спрямований на роботу виключно з даним клієнтом) інструмент самоактуалізаційних трансформацій. Супроводжує якісну підготовку пакета матеріалів до атестації, професійного конкурсу, публікації в ЗМІ, опису й узагальнення передового педагогічного досвіду, дослідницької роботи тощо.

- Андріївна Калашнікова. – К.: Проект Світового банку «Рівний доступ до якісної освіти», 2008. – 57 с.
9. Пуцов В.І. Особливості навчання дорослої людини [Текст]: навч. посібник / В.І. Пуцов, Л.Я. Набока. – К.: ЦППО, 2004. – 60 с.
10. Сидоренко В.В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник [Текст]/ автор-укладач Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2013. – 100 с.
11. Сидоренко В.В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : монографія / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2012. – 492 с.
12. Garton S. Investigating global practices in Teaching English to Young Learners [Text] / S. Garton, F. Copland, A. Burns / British Council ELT Research papers. – 2011. – Vol. 11, Issue 1. – P. 24-36.
13. The American Association of Colleges for Teacher Education [Електронний ресурс]. – Retrieved from: [www. URL: http://www.aacte.org](http://www.aacte.org).
14. Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers : initial level – undergraduate and graduate. For K-12 and Secondary Certification Program [Text] / [prepared by the Foreign Language Teacher Standards Writing Team]. – 2002. – 39 p.

3. Технологія дебатів: педагогічна практика

3.1. Загальна характеристика

Цивілізаційний поступ інформаційної епохи вносить свої корективи в усі сфери людської життєдіяльності, інтенсифікуючи та послаблюючи різні її моменти. Сьогодні, наряду з обміном і просуванням інформації, як ніколи, актуалізувалися питання інформаційної протидії та протистояння. Глобалізаційні процеси¹⁷⁷ внесли свої корективи в сферу обміну інформацією. Сучасна комунікація дедалі стає доступнішою та простішою в масштабах всього людства, при чому без обмежень в просторі та швидкості. Це та інше обумовило безпосередній контакт різних цивілізацій і культур,

¹⁷⁷ **Глобалізація** – тривалий процес інтеграції національних економік світу з метою розв'язання глобальних проблем людства. **Глобалізація** – складне явище взаємозалежності економік, що виникає у зв'язку з обміном товарів і послуг та потоками капіталів. **Глобалізація** - процес, завдяки якому досягнення, рішення і діяльність людей в одній частині земної кулі справляють значний вплив на окремих людей і їхні спільноти в усіх частинах світу. **Причини формування глобалізаційних процесів:** процес інтернаціоналізації, який приводить до поглиблення співробітництва між країнами та посилення їх взаємозалежності; науково-технічний прогрес: поява інформаційних технологій, які корінним чином змінюють всю систему соціально-економічних відносин, переносять на якісно новий технічний рівень організаційно-економічні відносини, транспортні та комунікаційні зв'язки (зниження витрат на трансакції); загострення проблем, що є загальними для всіх людей і країн світу та є важливими з точки зору збереження та розвитку людства [Глобалізація та глобальні проблеми людства // Режим доступу: pidruchniki.com/.../globalizatsiya_globalni_problemi_lyudstva].

цілих суспільств та окремих індивідуумів, різних поглядів і переконань. Технології сучасного інформаційного життя обумовлюють необхідність активного і цілеспрямованого просування інформації, часто це породжує інформаційний тиск, агресію, тощо. Конче важливими постає питання прав людини, пошуку шляхів виходу зі складних політичних та економічних ситуацій.

Сучасний світ є діалогічним за своєю сутністю. Причинами такої діалогічності є пізнавальний та емоційний інтерес людини, потреба в передаванні та сприйманні інформації, необхідність постійного зв'язку з певними об'єктами, діями, процесами. Так чи інакше людство постійно перебуває у великому інформаційно-комунікативному полі. Людина може відкрити широкі обрії для своїх думок і дій, якщо вона готова до спільних роздумів та діалогу. Діалог означає створення чогось нового, коли виграють усі. Ці та інші моменти актуалізують необхідність такого різновиду інформаційного контакту як дебати. Оскільки самі технократичні досягнення прогресу не в змозі розв'язати комунікативні проблеми та не компенсують уміння людей домовлятися. Пошук консенсусу та компромісу в суспільстві й надалі залишаються прерогативою людей.

Дослідник інтерактивних технологій М. Скрипник зазначає, що **дебати** – це рольові інтелектуальні змагання, в яких одна команда аргументовано доводить певну тезу, а інша – опонує їй. Дебати: стимулюють розвиток критичного мислення (вміння аналізувати, виявляти сильні та слабкі боки тез, виробляти оптимальне рішення з урахуванням наявних ресурсів); розвиток структурного мислення (виховують вміння структурно викладати свої думки, будувати логічні схеми та виявляти в них суперечності); розвиток риторичних навичок (сприяють оволодінню усним мовленням та мистецтвом переконання, розвивають вміння тримати себе перед аудиторією); дають змогу: поглиблювати і систематизувати нові знання з права, культури, релігії, філософії, політики та інших сфер суспільного життя); опрацьовувати нові технології пошуку інформації та сприяють виробленню системного й об'ємного бачення тієї чи іншої проблеми; виховують вміння працювати в колективі, толерантно ставитися до протилежних думок, повагу до людей та їхніх поглядів і переконань. Дебати не передбачають вироблення єдиної пропозиції, натомість допомагають кожному розглянути проблему з різних боків та дійти власних висновків¹⁷⁸.

Дебати як спосіб обговорення різних проблемних моментів людського співіснування має глибоке стародавнє коріння¹⁷⁹. Розглядаючи дебати в

¹⁷⁸ Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. Скрипник М. І. Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ.

¹⁷⁹ Неважко припустити, що зародився він разом з появою комунікаційних процесів взагалі. Більш структурованого та регламентованого вигляду цей комунікаційний засіб

контексті інтелектуальних змагань, необхідно зауважити на їх розумовій складовій¹⁸⁰. Інтелектуальні змагання – це ефективний інструмент формування розумових і пізнавальних здібностей особистості в умовах запрограмованого профілю¹⁸¹. Розглядаючи дебати як різновид інтелектуальної гри (змагань), конкретизуємо його визначення на основі тлумачень.

Узагальнена дефініція терміну **дебати** (фр. *debat*) означає чітко структурований і спеціально організований публічний обмін думками між кількома сторонами з актуальної теми. Цей різновид публічної дискусії учасники дебатів можуть спрямовувати як на аргументоване доведення (опонування) одне одному тези, запропонованої до обговорення, так і на переконання в своїй правоті третьої сторони. Тому вербальні й невербальні засоби, що використовуються ними, мають на меті отримання певного результату – сформувані у слухачів (опонентів) позитивне враження від власної позиції.

Як гра – дебати демократичні, оскільки передбачають чесність, рівність можливостей, повагу до опонента, толерантність і, одночасно, критичне мислення¹⁸². Гру оцінює суддя або колегія суддів, які визначають переможця в раунді. Унікальність дебатів зумовлена тим, що це засіб:

- поглибленого пізнання світу;
- безконфліктного розв’язання проблем;
- навчання демократичних процедур і толерантності;
- підготовки учасників до публічної діяльності та розумового протистояння.

Вони сприяють:

- розширенню кругозору;
- активізації навчально-пізнавальної діяльності;
- гармонійному розвитку особистості;

набув за часів **античної Греції**, як демократичний метод обговорення законів. В подальшому дебати популяризувалися як спосіб ведення судових засідань, вирішення політичних протистоянь, клубних комунікацій. Поряд з цим, необхідність набуття вмінь та практики ведення дебатів сьогодні вже вийшла за вищезгадані межі. Сучасність диктує необхідність володіння дебетними технологіями кожною особистістю з власною життєвою позицією. Це обумовлює і пояснює популярність та необхідність появи дебатів як різновиду інтелектуальних змагань, введення їх як різновиду навчальних занять в програми освітніх закладів.

¹⁸⁰ Як **різновид суперництва**, що ґрунтується на застосуванні інтелекту та ерудиції. При цьому основою є мислиннєві здібності людини, що ототожнюються із системою розумових операцій, зі стилем і стратегією вирішення проблем та з ефективністю адаптації до різних життєвих обставин. Сутність зводиться до здатності людини виділити в ситуації суттєві властивості та адаптувати до них свою поведінку.

¹⁸¹ Ще Ф. Шиллер відмічав: “Людина грає тільки тоді, коли вона у повному розумінні слова людина, і вона буває по-справжньому людиною лише тоді, коли грає”.

¹⁸² Участь у **дебатах**, зокрема навчальних, дає учасникам змогу відчувати переваги такого способу обговорення дискусійних питань. Обов'язок кожної з команд кваліфіковано та в межах певних часових рамок представити свою позицію, власні аргументи «за» чи «проти».

– стимулюванню зацікавленості до підвищення свого інтелектуального рівня¹⁸³.

Сутність дебатів є багатогранною. Дебати – це не тільки цікавий публічний захід, а освітня технологія, яка сприяє навчанню та розвитку особистості. Дебати розвивають критичне мислення, формують навички переконливої аргументації, публічних виступів, розвивають усне та письмове мовлення, сприяють ефективному спілкуванню.

Дебати як **педагогічна технологія** носять поліфункціональний характер та вирішують такі задачі:

- *навчальні*, тому що сприяють розширенню кругозору, закріпленню, актуалізації накопичених раніше знань, оволодінню новими знаннями, вміннями та навиками;
- *розвивальні*, тому що сприяють розвитку інтелектуальних, лінгвістичних якостей, творчих здібностей. Дебати розвивають логіку, критичне мислення, дозволяють сформувати системне бачення проблеми, наявність взаємозв'язків подій і явищ, різних їх аспектів;
- *виховні*, тому що сприяють формуванню морально-світоглядної позиції та установок поведінки, громадянських якостей і навичок життєдіяльності в демократичному суспільстві;
- *соціалізуючи*, тому що залучують до норм і цінностям громадянського суспільства, адаптують до умов сучасного суспільства, сприяють формуванню культур спілкування, здатності працювати в команді, терпимості до різних поглядів і точок зору, толерантності.

В основу дебатної технології покладено такі **принципи**:

- суспільно-корисної цільової спрямованості педагогічного процесу. Головна вимога даного принципу – виховання громадянина;
- інтегративного зв'язку педагогічного процесу з життям. Цей принцип вимагає йти в навчанні від життя, його проблем і залучати учнів до реальних життєвих відносин;
- єдності громадянської свідомості та громадянської поведінки. Реалізація чого вимагає організації діяльності, в якій би учні були упевнені в істинності та життєвій силі знань, ідей, оволодівали б вміннями та навичками соціально-ціннісної поведінки;

¹⁸³ На відміну від традиційної освіти, **технологія проведення дебатів** навчає: бачити багатогранну палітру життя, весь спектр думок; аргументовано викладати свою точку зору; підводити підсумок всій дискусії; змістовно спростувати позицію протилежної команди. Загалом, дебати – це вдалий засіб розвитку навичок критичного мислення й висловлювання. Проте, відчутнішого результату досягне той, хто навчиться виявляти суперечності в тезах, формулювати переконливі докази й обстоювати їх, водночас, уважно прислуховуватись до контраргументів і обмірковувати відповіді. Позитивного результату досягають ті – хто вчиться мислити самостійно.

- гуманістичної спрямованості педагогічного процесу. Що вимагає узгодження цілей суспільства й особистості, сформований на повному визнанні громадянських прав учня та поваги до нього;
- єдності виховних впливів. Практична реалізація даного принципу вимагає створення єдиної педагогічної системи як у навчальному процесі так і позаурочний час;
- орієнтованості на позитивне в людині. Це дозволяє виявляти в кожному учневі позитивні якості, спираючись на які можна добиватися успіхів у формуванні всіх інших, заданих метою освіти якостей;
- врахування вікових і індивідуальних особливостей. Принцип вимагає, відповідності змісту, форм та методів організації їх діяльності до індивідуальних особливостей і віку.

Значущим моментом розгляду є дебати як соціальна модель побудови комунікації в неоднорідному суспільстві та універсальний засіб взаємодії. Підготовка особистості у такий спосіб несе значну практичну користь. Це знаряддя для розвитку навичок мислення та висловлювання. Проте найбільша результативність буде визначатись у людини здатної думати самостійно¹⁸⁴.

З одного боку, в нашому суспільстві відслідковується тенденція нівелювання особистості під загальну масу. Підлітки і дорослі люди в загальному плані намагаються її наслідувати, щоб не виділяти із-поміж інших, жити як всі і тому подібне. В результаті це приводить до несамостійного мислення. Проте, для поступу цивілізації, нашого суспільства необхідні інші якості громадянина. Вирішення цього питання в деякій мірі можливо за допомоги дебатних технологій в освіті. Як правило, учасники

¹⁸⁴ Усі **позитивні ефекти** можна звести до кількох груп: розвиток критичного мислення – Дебати виробляють вміння аналізувати, виявляти сильні та слабкі сторони тих чи інших тез, виробляти оптимальне рішення з урахуванням наявних ресурсів, давати оцінку фактам та поєднати їх у тенденцію, оцінювати наслідки та результати дій з точки зору їх ефективності; розвиток структурного мислення – виховують вміння організувати мисленнєвий процес, структурно викласти свої думки, будувати логічні системи та конструкції та виявляти в них суперечності; розвиток риторичних навичок – сприяють оволодінню усним мовленням та мистецтвом переконання, надають навичок у складанні текстів промов та публічному виступі з ними, розвивають вміння тримати себе перед аудиторією; накопичення нових знань – дозволяють їх учасникам накопичувати та систематизувати нові знання з історії, права, культури, релігії, філософії, політики та інших сфер суспільного життя, крім того дозволяють опрацювати технології пошуку інформації та сприяють виробленню системного та об'ємного бачення проблеми; розвиток вміння працювати з людьми – виховують вміння працювати в колективі (команді, клубі), бути толерантними до протилежних думок, вислуховувати та розуміти контраргументи, повагу до людей. Усі ці навички є корисними для педагога, юриста, політика, менеджера, журналіста та усіх інших гуманітарних професій. Цікавим практичним здобутком інтелектуальних змагань – дебатів можна виокремити розвиток учасника як в особистісному плані так і в плані командної роботи. Головне розвиток цих якостей відбувається гармонійно, що дуже важливо сьогодні в епоху командних технологій та лідерських принципів в управлінні.

дебатів мають свою думку щодо оцінок тих чи інших тверджень, положень, характеристик і можуть їй відстояти¹⁸⁵.

Взагалі, учні, які беруть участь у дебатах, навчаються думати критично. Критичне мислення не означає шукати помилки. Це означає аналізувати та синтезувати ідеї. Вони вчаться, як збільшити силу аргументу, як ясно сформулювати тези та перевірити законність ідей. Вони вчаться виявляти, як ідеї стосуються одна одної; вони розуміють важливість логічної послідовності. Перш за все, учні вчаться думати абстрактно. Вони здатні бачити, що конфлікти не завжди стосуються грошей, особистих почуттів чи боротьби за владу – хоча все це, здається, на поверхні. Вони розуміють, що конфлікти часто живляться відмінностями цінностей та принципів¹⁸⁶. З іншого боку, використання дебатного формату змагань мають свої переваги і як командоутворювального заняття. Серед них можна виокремити:

- можливість учасникам дізнатися один одного в напружених умовах емоційного та інтелектуального протистояння;
- виявлення прихованих якостей учасників (прихованих лідерів, інтелектуалів), їх нахилів та звичок;
- напруженість протистояння дозволяє спільно пережити емоційні сплески, що психологічно зближує учасників події;
- розвиток навиків командного мислення та взаємодії;
- досягнення викликають масу позитивних емоцій і радісних спогадів, сприяють розвитку комунікативних якостей.

Таким чином, розглядаючи дебати як різновид інтелектуального змагання можемо відміти їх значну роль у розвитку індивіда як його особистісних так і командних якостей. Самі по собі дебати можуть виступати в якості освітньої технології, засобу розвитку особистості, виховання

¹⁸⁵ Це свідчить про наявність якісних змін в процесах їх світосприйняття, засвоєння теоретичних матеріалів тощо. Такі особистості намагаються критично аналізувати дані, піддаючи їх різнобічному аналізу. Вони шукають найбільш чіткі та точні формулювання, підбирають більшу кількість аргументів, доказів, під час своїх відповідей використовують додаткові засоби переконання: жести, міміку, особливу інтонацію, логічний наголос на змістовних, опорних моментах, у кінці роблять висновки. Саме такі люди вміють не просто слухати, а й чути, виділяючи головне. Вони виділяють на слух сильні та слабкі сторони промови виступаючого і, головне, – будуючи свою відповідь на чужу промову, використовують інформацію, що отримана від співрозмовника, грамотно й логічно аналізують, тобто відповідають співрозмовнику, а не захоплюються тільки своїм баченням проблеми. Дебати сформували в них особливе ставлення до предмета розмови, роздумів, відповіді, що говорить про наявність особливих індивідуальних мисленнєвих операцій, що можна визначити як «**дебатне мислення**». Наявність такого типу мислення є можливістю не тільки професійного зростання в певних профільних сферах, а й кращого розуміння політичних і суспільних подій та процесів. Це можливість мати не тільки своє власне бачення того що відбувається а й можливість його аргументовано відстояти.

¹⁸⁶ Але критичне мислення не лише навичка, що корисна для дебатів. Це скоріше **загально-інтелектуальна навичка**, що є цінною під час використання в різних ситуаціях. Загалом, дебати виявляють загальноосвітні переваги, розвиваючи при цьому не окрему навичку а багатогранний розвиток особистості в суспільному прояві.

комунікативних якостей і вміння досягнення взаєморозуміння, тощо. Такий різновид інтелектуальних змагань дає можливість особистісного зростання як в інтелектуальному, емоційно-психологічному так і соціокультурному плані. Те, що дебати отримали широке визнання у кращих навчальних закладах усього світу та в багатьох із них викладаються як навчальна дисципліна, дозволяє вважати дебати **не лише грою, але й інтерактивною освітньою технологією**, яка набагато підвищує ефективність та мотивацію до засвоєння та використання нових знань. Але дебати мають принципову відмінність. Якщо під час інших інтелектуальних змагань або навчальних технологій учасники в основному демонструють наявні знання та здобувають нові, то головною метою дебатів є розвиток базових та життєво-необхідних інтелектуальних вмінь та навиків, таких як: аналітичне та структуроване мислення, креативність, швидкість реакції, вміння чітко формулювати свої думки, вибудовування та оскарження логічних зв'язків між певними фактами, широта мислення, ораторські та презентаційні здібності, переконливість, вміння оцінювати певні факти та явища з різних точок зору, передбачення наслідків, аналіз позитивних та негативних сторін, структурний, причинно-наслідковий, порівняльний та хронологічний види аналізу¹⁸⁷.

3.2. Практичні рекомендації до організації та проведення інтелектуальних змагань «Дебати»

Як і кожна гра, дебати мають свої правила. Вони різняться в залежності від конкретного формату Дебатів, яких існує декілька¹⁸⁸. Сьогодні існують такі основні найпоширеніші та найпопулярніші дебатні формати:

¹⁸⁷ **Дебати** – це не просто вміння відповісти на пряме запитання вчасно згадавши якийсь факт або швидко вирішити задачу, вони потребують не просто відтворення, а **глибокого аналізу** усієї наявної інформації. Під час дебатів з безліч хаотично розрізнених фактів, що містяться в головах учасників складається чітка, структурована та обґрунтована позиція по певному питанню, яка потім, ще має бути яскраво та переконливо презентована іншим гравцям, суддям та аудиторії, не забуваючи миттєво та влучно реагувати на сказане опонентами. Неможливо також переоцінити вплив дебатів на розвиток таких надзвичайно важливих соціальних якостей, як вміння пояснювати оточуючим свою думку, мотиви та почуття; впевненість у собі; вміння уважно слухати; толерантність та поважне ставлення до інших думок та людей з різних соціальних груп; робота в команді; зацікавленість та наявність власної позиції щодо подій, що відбувається у суспільстві, країні, світі; активна громадянська позиція; вміння вести переговори, знаходити спільну мову та уникати конфліктів. Навики, здобуті під час дебатів, стають у пригоді у навчанні, кар'єрі та повсякденному спілкуванні з людьми. Це перш за все надзвичайно ефективний інструмент саморозвитку.

¹⁸⁸ **Формат** – це різновид дебатів, що виокремлюється властивими лише йому характеристиками та правилами: кількість гравців у команді; час та порядок їх виступів; змістовне наповнення промов; види тем, що граються в межах даного формату; певні загальнозастосовувані засоби доведення тем, що притаманні даному формату; завдання команд; обов'язки гравців. Світ Дебатів є досить різноманітним. У першу чергу це зумовлено різними територіальними особливостями та специфікою сфери діяльності. Ці особливості

- Дебати Лінкольна-Дагласа (Lincoln-Douglas Debate) – Дебати один-на-один;
- Політичні дебати (Американські Policy Debate) – грають дві команди по дві особи;
- Дебати Карла Поппера (класичні – ціннісні теми) – три проти трьох;
- Австралійські дебати – три на три;
- Американський формат Парламентських Дебатів – два на два;
- Британський формат Парламентських Дебатів (British Parliamentary Debate або Worlds – офіційний формат Світових чемпіонатів) – змагаються чотири команди по дві особи;
- Дебати Теда Тернера (Ted Turner Debate або Controversy Debate) – два на два та інші¹⁸⁹.

Для проведення практичних навчальних занять у дебатному форматі оптимальним варіантом вбачається використання технології дебатів Карла Поппера¹⁹⁰. Особливістю такого підходу є те що побудова заняття спонукає учасників до спільної праці і сприяє їх активності. Головне – це доводити свої аргументи і спростовувати аргументи опонентів¹⁹¹.

Основними елементами дебатів, які необхідно визначити є:

Тема. Для проведення дебатів необхідно визначити тему. В дебатах тема формулюється риторичним реченням, яке може мати неоднозначне

виявляються як на зовнішньому рівні – кількості гравців, час та порядок їх виступів, так і на внутрішньому рівні – тематика та зумовлені нею обов'язки команд.

¹⁸⁹ Зазначимо, що цей перелік не є вичерпним, свої специфічні формати існують в різних країнах.

¹⁹⁰ **Поппер Карл Раймунд** (28 липня 1902 р., Відень — 17 вересня 1994 р., Лондон) — британський філософ, логік і соціолог, професор Лондонської школи економіки і політичних наук (з 1946 р. до середини 70-х рр.), автор і представник школи «критичного раціоналізму» — спроби конструктивного теоретичного подолання логічного позитивізму. Запропонував принцип фальсифікації (принципової спростованості будь-якого твердження) на противагу принципу верифікації. Стверджував органічну єдність теоретичного й емпіричного рівнів організації знання, а також гіпотетичний характер і схильність до помилок (принцип «фалібілізму») будь-якої науки. Суспільним ідеалом Поппера виступало «відкрите суспільство», влада розуму, справедливість, воля, рівність і запобігання міжнародних злочинів. Основні твори: «Логіка наукового дослідження» (1935), «Відкрите суспільство та його вороги» (1945), «Злиденність історизму» (1945), «Припущення і спростування» (1963), «Об'єктивне знання. Еволюційний підхід» (1972), «Автобіографія (Пошуку немає кінця)» (1974), «Відповідь моїм критикам» (1974), «Особистість та її мозок» (у співавторстві з Дж. Екклсом, 1977), «Реалізм і ціль науки» (1983) [Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник/М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. Скрипник М. І. Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ].

¹⁹¹ Головна **мета учасників дебатів** – переконати суддів у тому, що їх аргументи переконливіші, ніж у опонентів. Незважаючи на те, що мета дуже проста, тактичні та технічні прийоми для її досягнення можуть бути дуже різними. Згодом, беручи участь у дебатах, набувши більшого досвіду, можна навчитися цим тактичним і технічним діям, а, можливо, розробити й свої прийоми.

пояснення. У ній піднімається питання або проблема для обговорення. Теми мають бути актуальними й цікавими, зрозумілими і доступними для учасників та суддів¹⁹².

Критерій. Це мета команди, яка показує, чого вона хоче досягти при розгляді теми. Він використовується для побудови суджень, одночасно – є інструментом доказу для команди. У кожній дебатній грі критерій вказує на її головні моменти, закріплює ціль і показує суддям, що має довести команда, аби виграти гру. Критерій – фундамент позиції команди.

Дефініції. Об'єктивні визначення ключових термінів заданої теми з достовірного загальноновизнаного джерела. Для того, щоб грати і говорити про одне і те саме, кожна команда готує означення кожного терміну теми, щоб показати, що під ним розуміється. Іноді доцільно готувати дефініції до словосполучень, якщо вони мають стійку лінгвістичну форму або тотожні за смислом.

Аргументи. Довести суддям правильність Вашої позиції можливо лише за умов застосування підкріпленої фактичним матеріалом аргументації (використання історичних фактів, інформаційних довідок, цитат тощо). Аргументи можуть бути вагомими або слабкими. Судді намагатимуться пересвідчитися у виваженості аргументів обох команд і зрозуміти, наскільки Ваші аргументи можуть вистояти проти атак та випадів опонентів.

Докази. Це – засіб посилення аргументу Разом із аргументами гравці повинні подати суддям докази на їх підтримку. Доказ є логічною процедурою встановлення істинності будь-якого твердження за допомогою інших тверджень, істинність яких вже доведено. У структурі доказів виділяють такі елементи, як теза, аргумент і форма (демонстрація). У дебатах докази моделюються передусім шляхом розумової діяльності.

Перехресне опитування. Як засіб послабити аргументи опонентів і одночасно посилити власні. Більшість правил навчальних дебатів дають право гравцям ставити питання опонентам та відповідати на їхні запитання. Питання можуть бути використані для уточнення позиції, або для виявлення слабких місць у ланцюгу аргументації опонентів. Ця інформація потім може бути використана у Вашій промові або промові Вашого партнера.

Рішення. Під час промов судді занотовують Ваші аргументи та докази і після закінчення раунду виносять рішення - хто з команди був кращим.

Практична сторона питання організації і проведення інтелектуальних змагань дебати передбачає реалізацію наступних кроків.

Першим, важливим організаційним елементом є підготовчий етап. З точки зору практиків, підготовка викладачем такого заняття передбачає:

¹⁹² Пропонуємо загальні вимоги до тематики дебатних занять: тема повинна мати вагоме значення, бути суперечливою і придатною для дослідження; бути збалансованою таким чином, щоб кожна зі сторін мала приблизно однакову кількість аргументів. вона повинна викликати громадський інтерес та бути загальновідомою й актуальною. До того ж вона повинна надавати обом командам рівні можливості для ефективного розвитку їх аргументів.

- визначення тематики дебатів;
- розроблення їх програми та регламенту;
- розроблення сценарію проведення заходу;
- розроблення роздаткових матеріалів;
- формування списків учасників дебатів і робочих груп;
- визначення тем основних доповідей, консультації з доповідачами та активом групи;
- доведення до потенційних учасників дебатів програми та аналітичних матеріалів;
- обговорення з доповідачами тез виступів;
- розробка (уточнення) анкети для оцінювання заходу експертами та учасниками;
- обговорення проекту підсумкового документа з активом групи.

В загальній стратегії підготовки до заходу команди передбачаються такі *складові*:

- наближення до теми – учасникам повідомляють тему дебатів та питання які слід проаналізувати з огляду на можливі спірні моменти. Здійснюється ознайомлення з термінологією;
 - дослідження теми, що включає вивчення матеріалу, розширення знань за темою, аналіз дискусій, які вже відбувалися за цією та схожою тематикою;
 - безпосередня підготовка до дебатів – дебатори практикують піддавати критиці позицію опонентів, формулювати й обстоювати власні аргументи.
- Учасників практичного заняття-дебатів розподіляють за категоріями та ролями.

Стверджувальна сторона. Представники команди доводять свою позицію, побудовану на аргументах, прикладах, фактах. Вони намагаються переконати у своїй правоті команду опонентів та суддів.

Заперечувальна сторона. Представники цієї команди спростовують ідею стверджуючої сторони. Вони намагаються довести хибність аргументації своїх супротивників та схилити суддів на свій бік.

Тайм-кіпер. Він попереджає спікерів (команди) за 2, 1 і 0,5 хвилини до закінчення часу виступу (підготовки) спікерів і подає сигнал про закінчення часу виступу (підготовки).

Суддя. Це дуже відповідальна роль. Він повинен забути про власні амбіції й особисті погляди, оцінювати дебати винятково за аргументами, доказами і підтримкою дебаторів. Об'єктивність та чесність судді, відображені у його рішеннях під час дебатів та у кінцевому підсумку, мають вплив і на програму в цілому.

Наступним практичним етапом є безпосередньо *проведення самого зайняття-дебатів*. Загальноприйнятою та категоричною є вимога – дебати проводити як змагання або гру.

Пропонуємо *наступний регламент проведення дебатів*:

1. Вступ ведучого – до 5 хвилин.
2. Жеребкування – 3 хвилини.

3. Підготовка команд – 10 хвилин.
4. Основна частина (безпосередньо дебати) – 44 хвилини.
5. Робота суддів (визначення результатів) – 7 хвилин.
6. Підведення підсумків (результати) – 8 хвилин.
7. Завершення – 3 хвилини.

Всього: 80 хвилин¹⁹³.

Учасники розділяються на дві команди, які називаються стверджувальною та заперечувальною.

Стверджувальна – команда «С» з трьох гравців С-1, С-2, С-3.

Заперечувальна – команда «Z» з трьох гравців Z-1, Z-2, Z-3.

Як і в будь-якій грі, у дебатах кожен учасник має свої ролі та обов'язки, але всі гравці команди повинні працювати разом, допомагаючи і доповнюючи один одного.

Обов'язки спікерів:

Перший гравець команди ствердження(С-1):

- представляє команду ствердження;
- представляє тезу (твердження), обґрунтовує її актуальність;
- дає визначення термінам (поняттям), які входять до теми;
- представляє позицію команди;
- обґрунтовує аспекти розгляду даної теми;
- представляє аргументи, які будуть доводитися командою в ході гри;
- переходить до доведення висунутих аргументів (по можливості);
- закінчує чітким формулюванням загальної лінії своєї команди;
- ставить перехресні запитання Z-2 (другому спікеру команди заперечення).

Перший гравець команди заперечення (Z-1):

- представляє команду;
- заперечує тему (заперечує тезу, заявлену стверджуючою стороною), формулює тезу заперечення;
- приймає визначення, представлені опонентами;
- представляє позицію своєї команди;
- приймає аспекти команди ствердження або подає інші аспекти;
- представляє кейс заперечення (стратегію заперечення, тобто аргументи, які будуть доводитися командою в ході гри);
- спростовує аргументи, висунуті С-1;
- закінчує чітким формулюванням загальної лінії команди;
- ставить перехресні запитання С-2 (другому спікеру команди ствердження).

Другий гравець каже команди ствердження (С-2):

¹⁹³ Обраний нами **формат проведення дебатів** є доцільним для навчального процесу. У форматі дебатів Карла Поппера більш структуровані промови, менше виділяється часу для виступів і можна використовувати свої записи та додаткову літературу, хоча в інших форматах дебатів це заборонено. Як раніше відмічалось, успіх у дебатах – це командна активність.

- відновлює точку зору команди ствердження за допомогою гіпотез, прикладів і доказів;
- відновлює стверджувальний кейс, позицію за позицією, дотримуючись початкової структури;
- наводить нові докази (нові докази вітаються);
- повторює важливі аспекти (критерії) попередніх доказів;
- докладно розвиває позицію команди ствердження;
- спростовує кейс команди заперечення;
- нові аргументи не наводяться;
- закінчує чітким формулюванням загальної лінії команди ствердження;
- відповідає на перехресні запитання Z-1.

Другий гравець команди заперечення (Z-2):

- відновлює позицію заперечення, використовуючи гіпотези, приклади і докази;
- докладно розвиває позицію команди, обґрунтовуючи кейс заперечення;
- продовжує спростовувати стверджувальну позицію;
- наводить нові докази;
- не наводить нових аргументів;
- закінчує чітким формулюванням загальної лінії команди заперечення;
- відповідає на перехресні запитання C-1.

Третій гравець команди ствердження (C-3):

- ще раз акцентує вузлові моменти дебатів (для судді акцентує на найважливіших питаннях);
- дотримується структури стверджувального кейса;
- повертається до критеріїв (аспектів), висунутих C-1 і пояснює, як вони підтверджують позицію команди;
- виявляє вразливі місця в кейсі опонентів;
- зосереджується на порівнянні стверджуючих аргументів із аргументами заперечення і пояснює, чому аргументи команди ствердження переконливіші;
- не наводить нових аргументів;
- завершує лінію ствердження (у цій промові може бути менше доказів, ніж в інших);
- ставить запитання Z-1.

Третій гравець команди заперечення (Z-3):

- ще раз акцентує вузлові моменти (для судді акцентує на найважливіших питаннях);
- дотримується структури кейса спростування (заперечення);
- повертається до критеріїв (аспектів), висунутих Z-1 і пояснює, як вони підтверджують позицію заперечення;
- виявляє вразливі місця в кейсі опонентів;
- зосереджується в цій промові на порівнянні заперечуючих аргументів зі стверджуючими і пояснює, чому аргументи заперечення переконливіші;
- завершує лінію заперечення (в цій промові може бути менше доказів, ніж в інших);

- не наводить нових аргументів;
- ставить запитання С-1.

Нижченаведена таблиця є орієнтовним систематизованим переліком розподілу часу під час гри.

<i>Промовці</i>	<i>Час</i>
С-1 виголошує промову	6 хвилин
Z-3 ставить питання С-1	3 хвилини
Z-1 виголошує промову	6 хвилин
С-3 ставить питання Z-1	3 хвилини
С-2 виголошує промову	5 хвилин
Z-1 ставить питання С-2	3 хвилини
Z-2 виголошує промову	5 хвилин
С-1 ставить питання Z-2	3 хвилини
С-3 виголошує промову	5 хвилин
Z-3 виголошує промову	5 хвилин

Щоб учасники дебатів не збивалися з правильного шляху, виконуючи свої обов'язки, у навчальних заняттях передбачається поділ промов на три категорії або три типи.

Конструктивна промова: С-1, Z-1 – дається 6 хвилин для виступу. Головне завдання, що вирішується у проголошенні цих двох промов, полягає в тому, щоб представити команду, тему, критерії, презентувати самі аргументи та докази, що доводять їх цінність. Обидві команди починають з представлення команди. Для стверджуючої сторони перша промова - це чіткий виклад лінії аргументації, що визначає напрямки та структуру всієї гри. Заперечувальна сторона теж починає промову з представлення команди, але потім вона може або висувати свої аргументи, або спростовувати, відбивати аргументи опонентів.

Розвивальна промова: С-2, Z-2 – виділяється 5 хвилин для виступу. Головне завдання цієї промови полягає в тому, щоб спростувати критику опонентів та, якщо необхідно, перебудувати свої аргументи після атаки протилежної сторони. У своїй промові необхідно підкреслити важливі деталі та впевнитися, що всі аргументи опонентів відбито, і зазначити, якою мірою вони підтримують або заперечують запропоновану тему. У цих промовах не дозволяється висувати нові аргументи, але гравці можуть розвивати та зміцнювати вже існуючі, підкріплюючи їх доказами та фактами.

Підсумкова промова: С-3, Z-3 дається 5 хвилин для виступу. У цих промовах належить зробити аналіз гри та підбити підсумки дебатів. Гравцям слід підсумувати свою основну позицію, виокремити основні пункти дискусії, обґрунтовуючи їх силу, та пояснити, чому вони переконливіші, ніж аргументи опонентів. У цій промові також не дозволяється висувати нові аргументи та подавати докази.

Рефлексія й оцінювання дебатів – учасники звертаються до аргументів і контраргументів, що виникли під час дебатів. Вони можуть повернутися до перебігу раунду, щоб передбачити нові ідеї та нові стратегії. Можна також відійти від теми й обговорити нові питання, стосовно обговорюваної теми, що виникли безпосередньо під час дебатів.

Суддівство – суб'єктивна сторона дебатів¹⁹⁴. Основою прийняття рішення є заповнення суддівського бюлетеня. *Суддівський бюлетень*¹⁹⁵ – один з

¹⁹⁴ **Рекомендації** для ведення суддівства наступні. Грунтуючи своє рішення на представлених доказах, аргументах та підтримці, визначте команду, яка дебатувала краще. Підходи для прийняття рішення: З'ясуйте найсильніші пункти зіткнення раунду. Визначте, які аргументи раунду були найкращими. Переглядаючи свою карту гри, намагайтеся пересвідчитися, що ці найкращі аргументи проходили через усю гру. Визначте переможця з кожного аргументу. Після з'ясування головних пунктів зіткнення візьміть кожний аргумент окремо і визначте, яка з команд була переконливішою. Також необхідно враховувати доказ та підтримку до цього аргументу. Проаналізуйте важливі упущені аргументи. Чи були аргументи упущені опонентами, та як це вплинуло на хід гри. З'ясуйте, чи кожна з команд виконала своє завдання. Для стверджуючої сторони – це представлення лінії аргументації, критерію та відстоювання їх протягом раунду; для опонуючої – це заперечення теми та лінії аргументації. Оцініть якість будь-якого аргументу, спростованого кожною з команд. Оцініть рівень – наскільки кожен з аргументів відповідає меті та критерію. Беручи до уваги всі аргументи, накресліть єдину органічну схему гри та з'ясуйте, хто краще продебатував.

¹⁹⁵ **Бюлетень судді** містить: РАУНД _____ ЧИСЛО _____
СУДДЯ _____ 1. Бали за організацію: Чи підходить структура стверджуючої сторони для перебігу дебатів? Чи ефективно використовує промовець час перехресного опитування? 2. Бали за доказ: Чи забезпечує підтримка і аргументація основу для аргументів? Чи доводить підтримка аргумент? 3. Бали за аргументацією. Чи спростував промовець подані аргументи та перебудував власну лінію аргументації? Чи виявляє він суперечності в лінії аргументації опонентів? 4. Бали за презентацію: Чи представив гравець свою команду, лінію аргументації, навів дефініції, аргументи, якщо це входить в його обов'язки? Чи вільно тримався гравець і чи читав промову? **C-1** команда _____

(Ствердження)																								
КОДИ																								
П - погано; 3 - задовільно; Д - добре; В - відмінно; Ч - чудово																								
	Організація						Доказ (1-5)					Аргументація					Презентація					Сума		Рейтинг
С																								
С																								
С																								

Z-1 команда _____

(Заперечення)																		
КОДИ																		
П - погано; 3 - задовільно; Д - добре; В - відмінно; Ч - чудово																		

найефективніших видів виховного заходу дебатів, тому до нього необхідно ставитися з належною відповідальністю. Суддя повинен обґрунтувати причини рішення та конструктивну критику щодо гри. До суддівського бюлетеня включіть таку інформацію: причини прийняття рішення. Зазначалось – суддівський бюлетень є конструктивним засобом для поліпшення виступів дебатерів. Представлення критики здійснюється аргументовано, коментується враження та використовуючи приклади з дебатів. Визначаються недоведені гравцями пункти. Деталі дуже важливі для учасників раунду. Записуйте все, що було сказано під час дебатів, а також коментуйте своє рішення. Завершуючи суддівський бюлетень, обов'язково висловіть позитивні оптимістичні побажання. Аргументовані коментарі суддів допомагають дебатерам зрозуміти допущені помилки й підвищити рівень своєї презентації. вони можуть стати єдиним і найкращим тренінгом для майбутніх життєвих та професійних випробувань.

*Індивідуальні бали*¹⁹⁶. Індивідуальні бали можуть змінити рахунок турніру, і тому суддя повинен ставитися до них з повною відповідальністю.

	Організація					Доказ (1-5)					Аргументація					Презентація					Сума балів	Рейтинг
1																						
2																						
3																						

Команда ствердження: коментарі	Команда заперечення: коментарі
C-1	Z-1
C-2	Z-2
C-3	Z-3
Визначте головні сфери суперечки та поясніть причини вашого рішення	

Краще _____ дебатувала команда _____ ствердження чи заперечення

Підпис судді _____

¹⁹⁶ Крім індивідуальних балів, суддя повинен розділити місця між гравцями (від I до VI місця), I – найкраще. Якщо індивідуальні бали можуть бути однаковими у різних гравців, то місця однаковими бути не можуть. Заповнюючи суддівський бюлетень, будьте уважні, оскільки там багато інформації, важливої для організаторів. Якщо гру судить

Підсумовуючи індивідуальні бали, необхідно враховувати таке: аргументацію; доказ; організацію; презентацію¹⁹⁷.

кілька суддів, то при винесенні рішення, як і під час гри, вони не спілкуються і не виносять колегіального рішення.

¹⁹⁷ **Критерії** оцінювання учасників дебатів. Кожен із промовців може заробити до 20 балів під час дебатного раунду. Індивідуальні бали можуть змінити рахунок турніру і тому суддя повинен ставитися до них з повною відповідальністю. **1. Бали за аргументацію.** Спростування контраргументації: чи спростовував промовець подані аргументи та перебудовував власну лінію аргументації? Чи виявляє він суперечності в лінії аргументації опонентів? **2. Бали за аналіз:** Як добре гравець розуміє тему? Чи спроможний він представити чіткі аргументи та доказ? **3. Бали за доказ, підтримку та аргументацію:** Чи забезпечує підтримка й аргументація основу для аргументів? Чи доводить підтримка аргумент? **4. Бали за організацію:** Чи підходить структура стверджуючої сторони для перебігу дебатів? Чи зрозумілі переходи гри? Чи ефективно використовує промовець час перехресного опитування? **5. Бали за презентацію та представлення промови:** Чи дотримується гравець обов'язків промовця? Чи представив гравець свою команду? Чи представив гравець лінію аргументації, навів дефініції, аргументи, якщо це входить в його обов'язки? Чи вільно тримався гравець і чи читав промову? Чи користується промовець динамічним, переконливим стилем? Стиль промовця набутий чи власний? Чи легко зрозуміти промовця? Промовець звертається до судді чи до опонентів?

Виступи 10 б.

C-1

Тема – 1б.

Дефініції – 1б.

Критерій – 1б.

Аргумент – 4б.

Висновок – 3б.

Подає свої аргументи – 3б.

Відповіді – 5б.

1/розуміє про що запитують – 1б.

2/правильність відповіді – 2б.

3/не суперечить своїй темі – 2б.

Запитання- 5б.

1/кількість – 2б.

2/заперечували протилежній темі –

2б.

3/підсилювали свої аргументи – 1б.

ВСЬОГО – 20б.

C-2

Підсилення лінії аргументації

1 аргумент – 2,5 б.

2 аргумент – 2,5 б.

3 аргумент – 2,5 б.

Спростування дефініцій, критерію – 1,5 б.

1 аргумент – 2 б.

2 аргумент – 2 б.

3 аргумент – 2 б.

Відповіді – 5 б.

Z-1

Тема – 1б.

Дефініції – 1б.

Критерій – 1б.

Розбиває аргумент – 3б.

Розбиває критерій – 1б.

Z-2

Спростування лінії аргументації

1 аргумент – 2 б.

2 аргумент – 2 б.

3 аргумент – 2 б.

Спростування – 1,5 б.

Підсилення лінії аргументації

1 аргумент – 2,5 б.

2 аргумент – 2,5 б.

3 аргумент – 2,5 б.

Карта гри є вирішальним інструментом для фіксування перебігу дебатів. Для суддів вона особливо важлива, оскільки знадобиться при винесенні рішення.

З огляду практиків, інноваційна педагогічна технологія «Дебати» спрямована на розвиток особистості та розкриття її індивідуального потенціалу. Саме цим визначається провідна мета дебатів – виховання громадян із розвинутими інтелектуальними здібностями, творчим відношенням до світу, почуттям власної відповідальності та моралі, здатних до перетворювальної продуктивної діяльності.

На підставі вищевикладеного можна зробити наступні *висновки*: дебати є інноваційною педагогічною технологією, що має своєю метою розвиток громадянськості особистості. В основу цього висновку покладено данні наукових досліджень і методичних розробок учених і практиків освіти, а також результати, одержані у відповідності з загальновизнаними в педагогіці критеріями аналізу педагогічних технологій; дебати створюють умови формування громадянськості слухачів у цілісному педагогічному процесі, забезпечуючи діалогічний характер навчання, придбання у навчально-пізнавальній діяльності не тільки наукових знань, способів дії, але й суспільно-корисного досвіду. Дебатам як педагогічній технології властиві не тільки такі критерії як технологічність, відтворюваність, але й що найважливіше – гарантована ефективність. Дебатна технологія дозволяє вирішити головне завдання системи освіти правової держави – підготувати інтелектуальний потенціал демократичного суспільства: ерудованих, із високою культурою, із гнучким мисленням, цілеспрямованих, упевнених, вільних від стереотипів громадян.

Практичні завдання

1. Ознайомтеся з історією та сучасними правилами дебатування, поданими в літературі [9; 15], підготуйте: а) порівняльну таблицю «Історія дебатів та їх характеристика в різних освітніх моделях»; б) презентацію на методичний семінар для педагогів.
2. Підготуйте дебати на актуальну для конкретної категорії слухачів проблему та: а) наведіть приклади стверджувальної лінії аргументації; б)

ВСЬОГО – 20 б.	
С-3	Z-3
Концентрує увагу суддів – 5 б.	5 б.
Пояснює свою позицію – 1 б.	1 б.
Підсумовує свої дефініції, критерій –	3 б.
3 б.	
Розбиває лінію аргументації	4 б.
суперника – 4 б.	
Робить висновок – 2 б.	2 б.
Задає запитання – 5 б.	5 б.
ВСЬОГО – 20 б.	

визначте тезу та проведіть апробацію перехресного опитування; в) продемонструйте стиль і критерії представлення промови; г) визначте правила роботи судді.

3. Складіть порівняльну таблицю: «Спільного та відмінне в основних стилях дебатів».

4. У довіднику М. І. Скрипник «Інтерактивні технології в післядипломному навчанні» [14] ознайомтеся із особливостями навчальної дискусії, підготуйте порівняльну таблицю «Форми організації дискусії та дебатні технології: спільне та відмінне».

Рекомендована література

1. Боярський Н. Легкий старт для дебатера: Посібник – Вінниця 2009.
2. Дебати: навчальний посібник, - К.: "АПН", 2001.
3. Зима О.В. Поняття "дебати" у науковій літературі, їх застосування на уроках суспільствознавчих предметів [Електронний ресурс] / О. Зима. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/18/statti/zima.htm>
4. Імжарова З. Дебати як педагогічна технологія / З. Імжарова // Відкритий урок: Розробки. Технології, Досвід. – Київ: Плеяди, 2005, № 19/20. – С. 65-70
5. Інтелектуальна гра «Дебати» у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів // Збірка матеріалів для керівників дебатних клубів та вчителів, які навчають дебатів та дискусій / упоряд.: Г.А.Каліберда. – Полтава: ПОППО, 2008. – 204 с.
6. Києнко-Романюк Л.А. Гра “Дебати” – одна з форм позашкільної роботи з старшокласниками. – Вінниця, ВОПОПП, 2002. – 78с.
7. Леонова Н.С. Інтелектуальні змагання як засіб розвитку здібностей особистості / Зарубіжна література в школі № 11-12 (227-228) червень 2014 р. – С. 2-5
8. Методичні поради: Дебати – крок за кроком - Агентство з розвитку приватної ініціативи, 2015. – 60 с.
9. Методичні рекомендації ведення дебатів Карла Поппера / Інститут відкритого суспільства мережева програма "дебати"
10. Мистецтво публічних дебатів: Навчальний посібник. - К.: 2000.
11. Навчання дебатів: Збірка матеріалів для керівників дебатних клубів та вчителів, які навчають дебатів і дискусій / Автор-укладач: І.Сущенко. — К.: 2003. — 32 с.
12. Організація та проведення дебатів для дітей і молоді: Навчально-методичний посібник / Упор. Д. Таран, А. Коновалов. — Х.: ХМЦДМ, 2008 — 58 с.
13. Панченков А. Дебати як ефективна технологія навчання / [Електронний ресурс] / А.Панченков. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/1121/>
14. Скрипник М.І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. Скрипник М. І.Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ.

15. Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічному мовленню. Посібник для вчителів – Тернопіль: Астої, 2006.

16. Темпл Ч, Ли С., Брофи С. До дебатов: упражнения в критическом мышлении. Уча учимся: Методические рекомендации. - Одесса, 2003.

4. Метод «дерево прийняття рішень»

4.1. Поняття методу та його переваги

«Дерево рішень» – це метод ситуаційного аналізу, сутність якого полягає у процедурі прийняття рішень з погляду оцінки рівня ризику з певного питання, що виникає в результаті реалізації будь-яких проєктів. Перші ідеї щодо створення дерев рішень запропонував Ховланд¹⁹⁸ наприкінці 50-х років ХХ століття¹⁹⁹.

Метод «дерево рішень» використовується для раціоналізації процесу прийняття рішень у ситуації, коли неможливо дати простої й однозначної відповіді на поставлене завдання. Цей метод застосовується також в аналізі складних ситуацій і допомагає досягти повного розуміння причин, що призвели до прийняття того чи іншого важливого рішення у минулому.

Переваги «дерева рішень»:

- швидкий процес навчання;
- генерація правил в тих областях, де експерту складно формалізувати свої знання;
- правила формуються природною мовою;
- інтуїтивно зрозуміла модель;
- висока точність прогнозу;
- «дерево рішень» є автономною моделлю, де втручання людини є мінімальним;
- висока якість результату досягається за рахунок визначення значущих факторів для вибору відповіді;
- отриманий результат статистично обґрунтований.

Щоб ухвалити рішення, до якого з класів слід віднести певний об'єкт або ситуацію, необхідно відповісти на питання, що стоять у вузлах цього дерева, починаючи з його кореня. Наприклад: «*Значення А більше В?*». Якщо відповідь позитивна, здійснюється перехід до правого вузла наступного

¹⁹⁸ Carl Iver Hovland Biographical Memoir - National Academy ... // Режим доступу: www.nasonline.org/publications/biographical-...

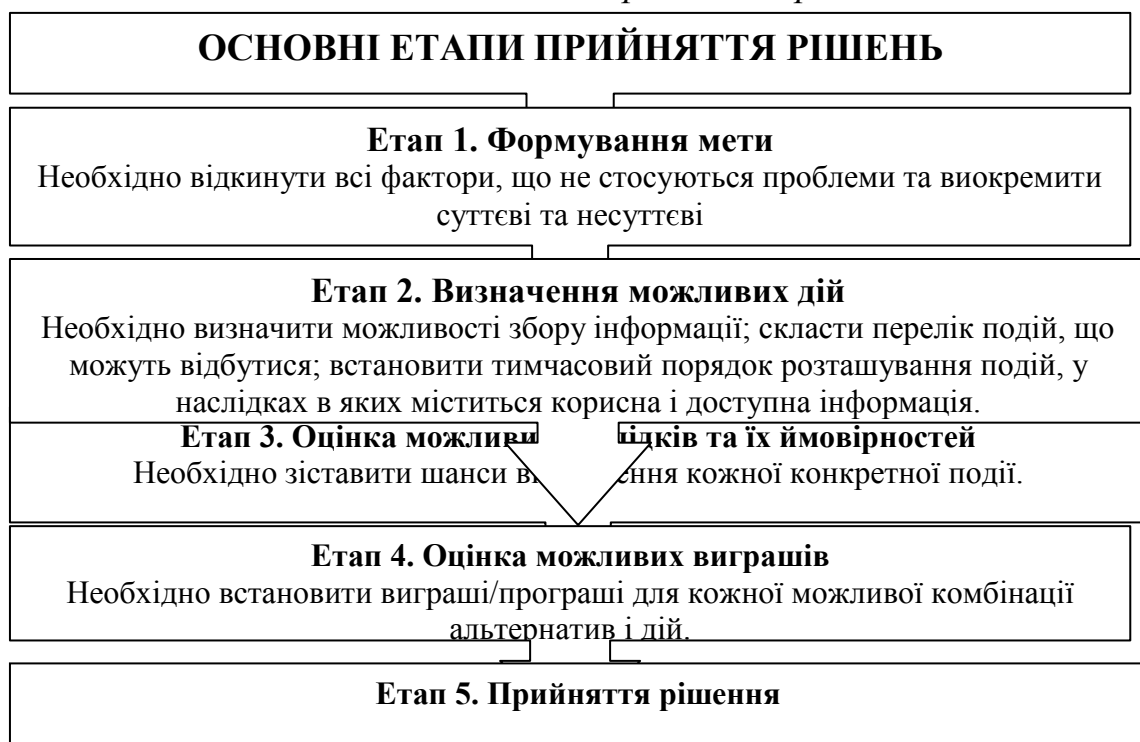
¹⁹⁹ **Завдання, що вирішує метод «дерево рішень»:** опис даних - збереження інформації у компактній формі, що містить точний опис об'єктів; класифікація - віднесення об'єктів до одного з заздалегідь відомих класів. При цьому цільова змінна має дискретні значення; **регресія** - встановлення залежності цільової змінної від незалежних, вхідних змінних. Наприклад, до цього класу належать завдання з прогнозування й передбачення.

рівня; потім знову слідує питання, що пов'язане з відповідним вузлом і т.д. Наведений приклад демонструє роботу так званих бінарних «дерев рішень»²⁰⁰, в кожному із вузлів яких, розгалуження проводиться за двома напрямками (тобто на питання, задане у вузлі, є тільки два варіанти відповідей, наприклад «Так» чи «Ні»). Проте, у загальному випадку, відповідей, а отже і віття, що виходить з вузла, може бути більше.

Метод побудови «дерева рішень»²⁰¹ доцільно застосовувати на початковій стадії розробки проекту, коли прогнозований стан структурують, виокремлюючи ключові моменти, в яких слід прийняти рішення з певною ймовірністю (табл.4.1).

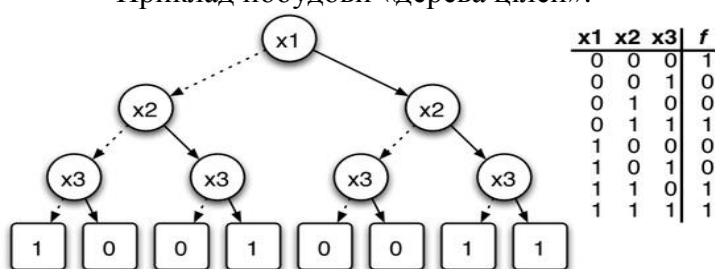
Таблиця 4.1

Схема етапів прийняття рішень



²⁰⁰ Застосування дерев. – Режим доступу: oim.asu.kpi.ua/files/DM/28_Tree_usage.pdf

²⁰¹ Приклад побудови «дерева цілей»:



4.2. Правила побудови «дерева рішень»:

1. «Дерево рішень» розташовується справа наліво і не містить циклічних елементів (нова «гілка» може тільки розгалужуватися).
2. Необхідно почати з відображення структури проблеми у «стовбурі» майбутнього «дерева рішень» (праворуч).
3. «Гілки»²⁰² – це альтернативні рішення, які теоретично можуть бути прийняті, а також можливі наслідки прийняття цих альтернативних рішень. «Гілки» виходять з однієї точки (вихідних даних), а розгалужуються до отримання кінцевого результату. Кількість «гілок» не свідчить про якість дерева. У деяких випадках (якщо дерево виходить «занадто зеленим») рекомендується відсікати другорядні «гілки».
4. Вузли – це ключові події, а лінії, що з'єднують вузли – це роботи по реалізації проекту. Квадратні вузли – це місця, де рішення приймається. Круглі вузли – поява результатів. Оскільки, приймаючи рішення, ми не можемо впливати на появу результату, нам потрібно обчислити вірогідність їх появи.
5. На «дереві рішень» необхідно відобразити всю інформацію про час, місце, цінність, вартість, а також ймовірність прийняття кожного рішення;
6. Після того, як всі рішення й передбачувані результати буде вказано на «дереві», проводиться аналіз і вибір ймовірного шляху.

Однією з найбільш поширеною моделей дерева є тришарова модель, коли за вихідним питанням йде перший шар можливих рішень, після вибору одного з них вводиться другий шар – події, які можуть піти за ухваленням рішення. Третій шар – наслідки для кожного випадку. Складаючи «дерево рішень», необхідно усвідомлювати, що кількість варіантів розвитку ситуації має бути доступною для огляду і мати часові обмеження. Крім того, ефективність методу залежить від якості інформації, покладеної до схеми²⁰³.

4.3. Етапи побудови «дерева рішень»:

1. Розбиття

²⁰² «Гілки» існують двох видів пунктирні лінії, які з'єднують квадрати – можливі рішення; суцільні лінії, що з'єднують гуртки можливих кінцевих результатів.

²⁰³ Важливим плюсом є те, що «дерево рішень» можна поєднувати з експертними методами на етапах, що вимагають оцінки результату фахівцями. Це створює систему підтримки прийняття рішень (http://lib.uabs.edu.ua/library/Metod/K_v_matematiki/2010/973_2010.pdf) і сприяє правильному вибору стратегії.

Для побудови «дерева» на кожному внутрішньому вузлі необхідно знайти таку умову (перевірку), яка б розбивала множину, асоційовану з цим вузлом на підмножини. В якості такої перевірки повинен бути обраний один з атрибутів. Обраний атрибут повинен розбити множину так, щоб одержані в результаті підмножини склалися з об'єктів, які належать до одного класу, або були максимально наближені до нього, тобто кількість об'єктів з інших класів («домішків») у кожній з цих множин було якомога менше.

2. Зупинка

Подальша побудова «дерева» зупиняється, якщо його глибина перевищує задане значення. Для оцінки доцільності подальшого розбиття можна використати «ранню зупинку». Вона приваблива враховуючи економію часу, але цей підхід надає менш точні класифікаційні моделі і тому є небажаним.

3. Відсікання

Для результативної побудови «дерева» слід враховувати неправильно класифіковані об'єкти, як і можуть призвести до похибки²⁰⁴.

На відміну від процесу побудови, відсікання «гілок» відбувається знизу вгору, рухаючись з «листя дерева», враховуючи вузли як листя, або замінюючи їх на «піддерева».

4.4. Основна ідея і правило побудови

«Дерево цілей» – це графічне зображення взаємозв'язку і підпорядкованості цілей, що відображає розподіл місії і мети на цілі, підцілі, завдання та окремі дії. Це «цільовий каркас» організації, явища чи діяльності (табл.4.2).

Основна ідея щодо побудови «дерева цілей» – *декомпозиція*²⁰⁵. *Декомпозиція* (розукрупнення) – це метод розкриття структури системи, за яким одну ознаку поділяють на її окремі складові. Декомпозиція використовується для побудови «дерева цілей», щоб пов'язати генеральну мету зі способами її досягнення, що сформульовані у вигляді завдань окремим виконавцям.

Основне правило побудови «дерева цілей» – це *повнота редукції*²⁰⁶ – процес зведення складного явища, процесу або системи до більш простих складових.

²⁰⁴ Тому необхідно використати просте **правило**: відсікти або замінити «під деревом» ті «гілки», які призводять до зростання похибки.

²⁰⁵ Див.: Стивен Кови (Про важность целей) - YouTube // Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=MHhUnpFn51g>

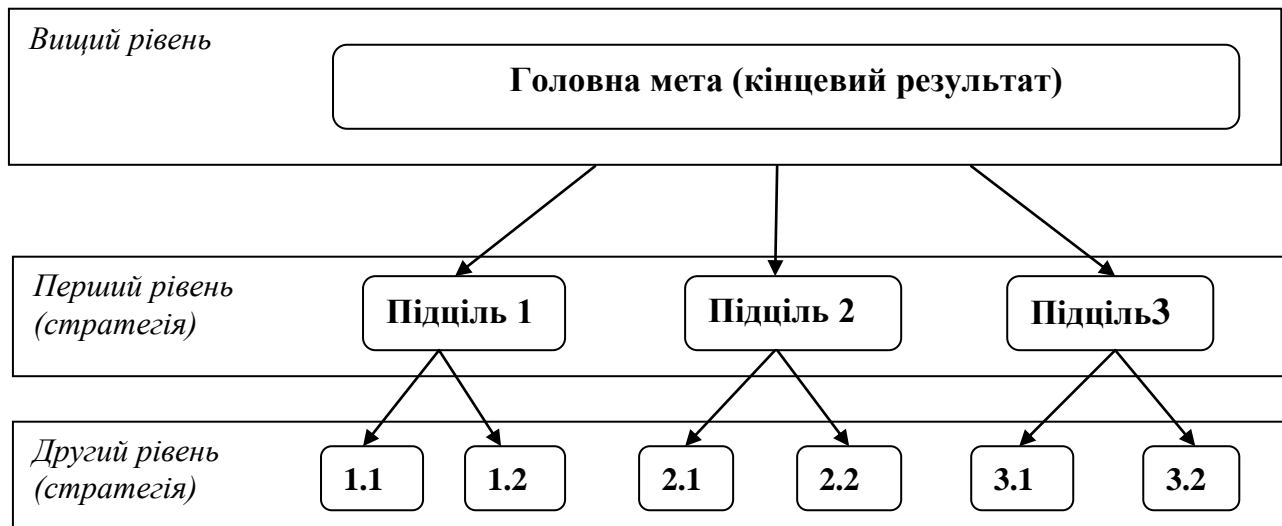
²⁰⁶ Для реалізації цього правила використовують системний підхід: мета вищого рівня є орієнтиром, основою для розробки (декомпозиції) цілей нижчого рівня; цілі нижчого рівня є способами досягнення мети вищого рівня і мають бути представлені так, щоб їхня сукупність зумовлювала досягнення початкової мети [Науковий вісник Херсонського державного університету // Режим доступу: www.ej.kherson.ua/journal/economic_08/197.pdf].

4.5. Вимоги до побудови «дерева цілей»

1. Цілі кожного рівня повинні бути рівними за масштабом і значенням.
2. Формулювання цілей повинне забезпечувати можливість кількісної і якісної оцінки досягнення мети.

Таблиця 4.2

Послідовність побудови «дерева цілей»



3. Основним принципом побудови «дерева цілей» є повнота редукції, тобто кожна мета певного рівня повинна бути зображена у вигляді підцілей наступного рівня так, щоб сукупність підцілей давала повне уявлення про початкову мету.

4. Формулюючи цілі різних рівнів необхідно описати бажані результати, а не способи їхнього отримання.

5. Підцілі кожного рівня повинні бути незалежними одна від одної і не мають виходити одна з іншої.

6. Ознакою завершення побудови «дерева цілей» є формулювання таких понять, які визначають альтернативні способи досягнення мети. Самі вони не є цілями, це заходи щодо досягнення мети вищого рівня.

7. Відсутність суперечностей між цілями, що знаходяться на різних рівнях «дерева цілей».

8. Декомпозицію місії і цілі на всіх рівнях слід проводити за одним і тим самим методологічним підходом.

9. Цілі усіх рівнів повинні мати конкретний обсяг та строки з визначенням виконавців (відповідальних).

10. Забезпечення узгодженості, зв'язку між цілями різного порядку. При цьому слід враховувати наявність двох видів зв'язків між цілями – горизонтальних і вертикальних²⁰⁷.

²⁰⁷ **Вертикальна координація цілей** дає змогу узгоджувати не пов'язані між собою напрямки діяльності та формувати конкурентні переваги всього підприємства. **Горизонтальна координація** забезпечує більш ефективне використання виробничого потенціалу та його частин (наприклад, кваліфікованих кадрів, що працюють у різних

Ступінь кількісної визначеності цілей дає змогу обрати відповідні методи аналізу та побудови «дерева цілей», що дуже важливо для подальшої організації діяльності підприємства. Так, для формалізованих цілей можна застосувати «метод дезагрегації»²⁰⁸, а для всіх типів цілей – «метод забезпечення необхідних умов»²⁰⁹.

Побудова дерева цілей будь-яким методом²¹⁰ базується на таких якостях цілей: *підпорядкованість* – одні цілі обумовлюють інші; *розгорнутість* – здатність зображення якої-небудь загальної мети декількома конкретними цілями; *співвідносна важливість* – різні цілі мають різне значення. Це дозволяє рангувати цілі, виокремлюючи серед них більш і менш важливі. Метод забезпечення необхідних умов при побудові «дерева цілей» можна використати для декомпозиції мети будь-якого типу. Автором цього підходу є В. Глушков²¹¹, який застосував його вперше при побудові графів прогнозування розвитку науково-технічного прогресу²¹². Потім було доведено, що метод спрацьовує і в більшому числі випадків. Схематично метод забезпечення необхідних умов наведено табл.4.3.

Ієрархія цілей дозволяє вирішити проблему відповідальності за досягнення різних цілей завдяки встановленню взаємозв'язку між ієрархічними рівнями організації та її цілями. Декомпозиція цілей методом, що розглядається, дозволяє довести на нижчих рівнях (на 4-му або 7-му, залежно від складності цілі та системи, відносно якої вона сформульована) окремі цілі до виконавців – підрозділів або посадових осіб.

підрозділах, різних видів ресурсів, типізації «know-how» для їх використання в різних напрямках діяльності, виробничих потужностей для більшого їх завантаження з метою створення умов для скорочення витрат тощо). Наведена класифікація має практичну спрямованість, оскільки кожна з певних груп цілей потребує свого підходу до побудови та аналізу.

²⁰⁸ Дерева цілей - Навчальні матеріали онлайн. – Режим доступу: pidruchniki.com/12671005/menedzhment/rozrobka_tsiley_formulyuvan...

²⁰⁹ Там само.

²¹⁰ При декомпозиції цілей недоцільно використовувати одночасно в тому самому «дереві» **різні методи** навіть тоді, коли характеристика цілей це дозволяє. Можна побудувати два дерева цілей двома різними методами (якщо мета це дозволяє), а потім порівняти одержані результати.

²¹¹ **Глушков Віктор Михайлович (1923-1982)** - визначний учений-кібернетик, професор Київського університету, академік АН УРСР, АН СРСР, віце-президент АН УРСР, Герой Соціалістичної Праці, лауреат Ленінської премії, Державної премії СРСР (двічі), Державної премії України [Режим доступу: <http://www.univ.kiev.ua/ua/geninf/osobystosti/glushkov/>].

²¹² **Метод забезпечення необхідних умов** передбачає, що сформульована генеральна мета пропонується експертам для аналізу та побудови «дерева цілей». Незалежні експерти висувають вимоги щодо форми та умов, необхідних для досягнення мети, пропонують перелік оцінок структури цілей, а також заходи для досягнення цілей.

Побудова «дерева цілей» методом забезпечення необхідних умов



Масштаби робіт для досягнення окремих цілей дозволяють визначити кількість і кваліфікацію виконавців, а взаємозв'язок між окремими гілками – встановити ефективну кооперацію між виконавцями. Цілі визначають у кількісно-якісних показниках внесок до загальних результатів, очікуваних від діяльності педагогів чи управлінської ланки, (залежно від змісту конкретної мети та діяльності, яка пов'язана з її досягненням)²¹³.

²¹³ Показники, що в загальному переліку можуть відображувати цілі організації, найчастіше згруповані наступним чином: *загальноекономічні цілі*: рівень прибутків (розрахований за різними методиками); річний приріст прибутку тощо; *маркетингові цілі*: загальний обсяг продажу освітніх послуг; частка ринку, що його обслуговує навчальний заклад; рівень забезпеченості ресурсами; рівень цін; *фінансові цілі*: фінансова стабільність; оптимальна структура капіталу; динаміка обігу капіталу тощо; *науково-технологічні цілі*: технологічний рівень; розробка нових продуктів і технологій; придбання патентів і ліцензій; адаптація «know-how» до умов тощо; *кадрові цілі*: оптимальний рівень чисельності та структури педагогічних працівників; рівень кваліфікації персоналу; розвиток системи набору, добору, підвищення кваліфікації та перекваліфікації; *організаційно-управлінські цілі*: упровадження ефективних технологій управління; оптимізація часових характеристик для прийняття рішень; упровадження ефективних методів організації та управління тощо. Залежно від обраних класифікаційних ознак існуватимуть і різноманітні переліки й структура показників, що використовуються

4.6. Значення методики побудови «дерева цілей»:

- дозволяє систематизувати запис усіх етапів досягнення головної мети;
- дозволяє виявити необхідні шляхи досягнення цілей і уникнути зайвих заходів;
- дозволяє оцінити можливість досягнення цілей, враховуючи наявні ресурси;
- дозволяє встановити пріоритет цілей;
- допомагає визначити конкретних виконавців, характер і розмір їх роботи.

4.7. Застосування «дерева рішень» на заняттях

Метод «дерево рішень» ефективно використовується на заняттях під час аналізу суперечливих подій та явищ. Учасники обговорення детально аналізують усі можливі варіанти рішень і записують до стовпчиків переваги та недоліки кожного з них, а також ті наслідки, до яких вони можуть привести. У ході обговорення учні заповнюють таблицю. Ця методика дозволяє учням краще зрозуміти механізм прийняття складних рішень, проаналізувати суперечливі дані. Вчитель отримує можливість точніше оцінити рівень базових знань та виявити ступінь підготовки учнів.

Необхідно звернути увагу на таку організацію роботи:

1. Виберіть проблему, дилему, що не має однозначного рішення. Вона може бути викладена у формі історії, судової справи, ситуації з життя, епізоду літературного твору тощо.
2. Запропонуйте учням необхідну для розв'язання проблеми базову інформацію документи, факти тощо (це може бути частиною домашнього завдання напередодні обговорення).
3. Підготуйте на дошці чи роздайте кожному учневі зразок «дерева рішень».
4. Сформулюйте проблему, визначте її сутність.
5. Дайте необхідну додаткову інформацію щодо проблеми.
6. Шляхи й варіанти вирішення проблеми можна визначити проведенням мозкового штурму. На цьому етапі жоден із варіантів не може бути неправильним. Важливо набрати якомога більше ідей.
7. Обговоріть кожен з варіантів вирішення проблеми. Що позитивного та негативного для кожної зі сторін він містить. Таким чином можна відхилити частину ідей і залишити 3 – 4.

для опису цілей. Цілі системи не бувають незмінними. Зміна середовища, неточна його оцінка формування цілей, порушення вимог їхнього формування, невірна постановка окремих конфліктів цілей – все це вимагає постійного перегляду цілей, розв'язання їхнього конфлікту. При цьому, слід підкреслити, що перегляду і уточненню підлягають не всі цілі відразу. Частковий же перегляд і уточнення називають коректуванням цілей. Наприклад, цілі педагогів та методистів у корегуванні та розв'язанні конфліктів цілей повинні забезпечувати досягнення мети навчального закладу.

8. Об'єднайте учнів у групи по 4-5 осіб та визначає час для виконання завдання (10-20 хв.). Працюючи в групах, учні заповнюють таблицю, записуючи в стовпчики переваги і недоліки кожного варіанта, і приймають рішення з проблеми.
9. Якщо єдності немає, проведіть голосування.

Практичні завдання

1. Проаналізуйте переваги використання методу «дерево рішень».
2. «Побудуйте дерево рішень». Проведіть розподіл на групи з однаковою кількістю слухачів. Кожна група має побудувати власне «дерево рішень». Згодом групи мають помінятися місцями і дописати на «деревах» колег свої ідеї. У підсумку проаналізуйте результати та визначте кращий шлях ймовірного вирішення проблеми.
3. «Краща методика». Проведіть розподіл на групи з однаковою кількістю слухачів. Кожна група має обговорити питання, наприклад, удосконалення організації олімпіад, але використовуючи різні методики, що належать до групи методу «дерево рішень». Потім групи мають презентувати власні проекти, обговорити результати й визначити кращу з методик.

Рекомендована література

1. Айзенк П. Проверь свои способности / А. Айзенк. – М.: 2002. – 121 с
2. Берсуцкий, Я. Г. Модели и алгоритмы принятия управленческих решений / Я. Г. Берсуцкий, Н. Н. Лепа, Н. Г. Гузь [и др.]. – Донецк : ИЭП НАНУ, 1998. – 307 с.
3. Василенко, В. А. Теорія і практика розробки управлінських рішень : навч. посіб. / В. А. Василенко. – К. : ЦНЛ, 2002. – 420 с.
4. Вишнякова Н. В. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии. Дис. док. пед. наук. – М.: 2006.
5. Де Боно Э. Рождение новой идеи: О нешаблонном мышлении / Э. Де Боно [пер. с англ. под ред. О. К.Тихомирова]. – М.: 2006. – 65 с.
6. Дюк, В. А. Data Mining – состояние проблемы, новые решения [Електронний ресурс] / В. А. Дюк. – Режим доступа : <http://www.inftech.webservis.ru/database/datamining/ar1.html>.
7. Ілляхова М. В. Розвиток креативної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти : спецкурс / М. В. Ілляхова : НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2015. – 68 с.
8. Ілляхова М. В. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освітньо-економічного потенціалу України / М. В. Ілляхова // Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей: Матеріали VI Міжнародних філософсько-економічних читань / Редколегія. відп. секретар З. С. Скрипник. – Львів, 2015. С. – 145–153.
9. Кігель, В. Р. Методи і моделі підтримки прийняття рішень у ринковій економіці : монографія / В. Р. Кігель. – К. : ЦНЛ, 2003. – 202 с
10. Ситник, В. Ф. Системи підтримки прийняття рішень [Текст] : навч. посібник / В. Ф. Ситник. – К. : КНЕУ, 2003.

11. Юрій Е. О., Луцик І. Б. Цілі у системі стратегічного планування / Е. О. Юрій, І. Б. Луцик // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Режим доступу : http://www.ej.kherson.ua/journal/economic_08/197.pdf
12. Системи підтримки прийняття рішень : навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни / [уклад.: С. М. Братушка, С. М. Новак, С. О. Хайлук] ; Державний вищий навчальний заклад «Українська академія банківської справи Національного банку України». – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2010. – 265 с. – Режим доступу : http://lib.uabs.edu.ua/library/Metod/K_v_matematiki/2010/973_2010.pdf

5. Імітаційно-ігровий підхід до екологічної освіти та виховання в системі післядипломної педагогічної освіти

5.1. Потенціал імітаційно-ігрового підходу в системі післядипломної педагогічної освіти

Як показали діагностичні педагогічні спостереження, серед значної частини керівних і педагогічних кадрів переважає пасивне ставлення до організації ігрової діяльності серед дорослих. Причину такого положення варто шукати в тому, що зазначена група педагогічних працівників не враховують, а часом, ігнорують закономірності розвитку творчих процесів і критичного мислення при організації педагогічних рад, навчальних занять, семінарів, тренінгів. Орієнтація на здатність і схильність до врахування рівня їхньої підготовки, прагнення навчитись самостійно опрацьовувати інформацією вимагають від системи післядипломної педагогічної освіти неординарного, творчого підходу до організації навчальної діяльності під час курсової підготовки.

Великі можливості в плані формування творчої особистості фахівця містить у собі імітаційно-ігровий підхід до організації навчальної роботи зі слухачами, а використання ділових ігор на заняттях забезпечує професійне спрямування, позитивну мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності керівних і педагогічних працівників, створює необхідні умови для їхнього професійного зростання. У ділових іграх закладено потужний потенціал для підготовки фахівців до спілкування, вироблення в них професійно значущих якостей у процесі пошуку виходу із комунікативно-ігрових ситуацій. Отримані результати у процесі попередньої діагностики свідчать, що у багатьох керівників і педагогічних працівників відсутня установка на оволодіння методикою організації та навичок проведення ділових ігор. Наприклад, 16,1% опитуваних курсистів не змогли пояснити розуміння сутності понять «творче спілкування», «комунікативні вміння», 28,6% із числа опитаних виявили пасивне ставлення до проблемних ситуацій спілкування; 64,9% - відчували помітні труднощі у використанні особистих знань в спілкуванні з колегами на професійні теми; 74,7% педагогічних працівників відмітили, що у вищому навчальному закладі не приділяється

належна увага підготовці до управління створенням здоров'язбережувального середовища в закладах освіти²¹⁴.

Сучасною наукою доведено, що людина засвоює знання в тій мірі, у якій вона розв'язує відповідні завдання, пов'язані з відкриттям знання, або з оперуванням його інформаційними одиницями. Виникаючи на основі скрутних ситуацій, інтелектуальна задача моделює процес творчого мислення, стимулюючи його розвиток²¹⁵.

Сама природа педагогічної діяльності містить у собі процесуальний підхід. Педагогічний працівник повинен уміти досліджувати результати навчально-виховного процесу, бачити протиріччя й рушійні сили, застосовувати наукові методики до його організації й здійснення. Завдання керівних і педагогічних працівників полягає в тому, щоб у ході роботи забезпечити систему завдань, які нарастають з рівнем труднощів і представляють певну проблему.

5.2. Імітаційно-ігровий підхід до організації й проведення заходів здоров'язбереження

Складність імітаційно-ігрового підходу до організації й проведення заходів здоров'язбереження полягає в тому, щоб виділити ті питання, які мають бути розкриті самими керівними чи педагогічними працівниками не шляхом засвоєння готових істин, а в процесі самостійного розв'язання інтелектуальної задачі. Озброєння цими вміннями педагогічних працівників припускає внесення значних коректив у методику й технологію навчання у системі післядипломної педагогічної освіти. В основу повинно бути покладено розвиток готовності в них умінь створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище серед усіх учасників навчально-

²¹⁴ У минулому столітті вітчизняні та зарубіжні вчені: Ю. Друзь [Друзь Ю.М. Типи навчальних ділових ігор // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. Вип.1. - Кривий Ріг: КДПУ, 1999. - С.21-32], О. Ярошенко, англійський філософ А. Н. Уайтхед відзначали, що освіта – це навчання мистецтву користуватися знаннями, це вироблення стилю мислення, що дозволяє аналізувати проблеми в будь-якій сфері знання. Тому велике значення він надавав навчанню школярів умінню мислити, володіти прийомами й способами розумової діяльності. Це завдання не втратило своєї значущості й сьогодні. Але успіх його рішення визначається тим, наскільки високий рівень культури мислення в педагогічних працівників, як здійснюється у системі післядипломної педагогічної освіти ознайомлення та підготовка до раціонального методичного супроводу.

²¹⁵ Учені вважають, що навчальний процес повинен містити в собі **інтелектуальні задачі**, у процесі рішення яких відбувається перетворення вихідного складу, їх вимог, а також задачі зі схованим складом вихідних даних. А. Сбруєва визнає розвивальні й виховні функції навчальних задач так: «Реалізуючись у всіх ланках навчального процесу, інтелектуальні завдання розкривають і надають руху пізнавальним ресурсам, формують у них дослідницький стиль діяльності» [Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка. - Суми: Редак.-видав. відділ СДПУ, 1999. – С. 196]. Професійне вдосконалення педагогічного працівника здійснюється в діяльності, що моделює педагогічну практику, коли курсисти стають перед необхідністю рішення професійних завдань.

виховного простору, що формує: здатність аналізувати ситуації: а) встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; б) виявляти сховані залежності, обґрунтовувати й міркувати; в) передбачати наслідки своєї діяльності; інтегрувати й узагальнювати (синтезувати) інформацію, будувати її потоки, організовувати їх і робити висновки; чутливість до протиріч, постановка та розв'язування проблем; критичне мислення – гнучкість, рухливість, оригінальність; багата уява; відчуття краси процесу пізнання й результату.

Імітаційно-ігровий підхід до навчання – можливість для активної взаємодії педагогічними працівниками і вчителями, учнями та їх самореалізації. Завдання полягає в тому, щоб знайти оптимальні варіанти прийняття управлінського рішення, організувати методичний супровід тощо.

5.3. Методичні рекомендації до проведення семінару-тренінгу для вчителів

Моделі імітаційно-ігрової взаємодії у системі післядипломної педагогічної освіти можуть бути різними в залежності від поставленої мети і завдань. Алгоритм проведення запропонованого нами семінару -тренінгу є орієнтовною моделлю самоорганізації й самонавчання фахівців. Кожен керівник або педагогічний працівник, проводячи цей захід, може доповнювати, вносити зміни, залежно від групи слухачів та їх рівня мотивації²¹⁶. У результаті проведення тренінгу слухачі мають знати: педагогічні впливи щодо досягнення мети й результатів навчання та виховання; алгоритм проведення імітаційно-ділової гри. Слухачі мають вміти: аналізувати мікросередовище, у якому відбувається дія, подія, явище; перевести факти, дані в завданні, на мові педагогічних категорій; виявити протиріччя, джерело розвитку аналізованої події, дії, явища; визначити характер, форму й спрямованість цього розвитку; визначити педагогічні проблеми, поставлені в завдання; висувати гіпотезу у вигляді передбачуваної відповіді або шляхи її пошуку; установити, які педагогічні впливи досягають мети й результати навчання та виховання; виявити, чи досягла мети педагогічна дія; назвати положення педагогічної теорії, які були вдало або помилково використані в даній ситуації; вказати помилки, допущені в зазначеній педагогічній ситуації; називати, які форми, методи, засоби

²¹⁶ **Практична імітаційно-ігрова** діяльність керівних і педагогічних працівників має бути регулятором професійної діяльності, готувати підлеглих критично мислити, підвищувати професійну компетентність. Таким чином, результативність навчання у курсовий і між курсовий етапи підвищення кваліфікації визначається його перебудовою з урахуванням процесів, які становлять основу імітаційно-ігрового підходу в організації навчальної роботи. Імітаційно-ігровий варіант цієї моделі полягає у формуванні професійного «Я». Важливим у нашій технології є форма, у якій відбуваються процеси самонасаги, самоперевірки, самовизначення, самовираження, самоствердження й самореабілітації [Горяна Л.Г. Особливості впровадження здоров'язбережувальних технологій у шкільний екологічний простір. – К.: БТОВ «Вітас ЛТД», - 2012. – С. 42]. Ми намагались наблизити хід семінару тренінгу до практичної діяльності педагогічних працівників з учителями.

педагогічного впливу можна було використати в даній ситуації для одержання позитивного результату; визначити, який позитивний досвід можна взяти собі на озброєння; зробити висновки й оцінити завдання з погляду її типовості для педагогічної діяльності вчител. Слухачі мають володіти: технологіями проведення семінару-тренінгу для учителів – переметників.

Хід семінару-тренінгу. Застарілий альянс навчання, коли вчитель надає учню знання у готовому вигляді сьогодні замінюється на особистісно-орієнтований під час якого знання, уміння навички є рівнозначними. Ця парадигма вимагає від учителя посилювати процесуальну сторону навчання, тобто не монолог учителя, а діалог, творча співпраця з учнями характеризують сучасного педагога. Екологічна освіта і виховання вимагає спеціальної підготовки вчителя до інтеграції екологічних знань у шкільні дисципліни. Однією з форм реалізації найважливішої проблеми сучасності є ігровий підхід. Навчальні імітаційні ігри-тренінги стимулюють формування в школярів практичні навички, розвивають уявлення та інтуїцію. Гра змінює мотиви навчання, знання забезпечують успіх учнів у реальному для них пізнавальному процесі сьогодні, а не колись у далекому майбутньому. Це наближує навчання до практичного життя. Грі передують розроблення сценарію і визначення ролей учасників. Суть системи методики організації ігрової діяльності учнів складають різні методи у взаємозв'язку з проблемними, логічними ігровими ситуаціями. Пропонуємо методичні рекомендації до проведення семінару для вчителів, керівників гуртків з екології, який може бути проведений на засіданнях методичних об'єднань, педагогічних радах тощо²¹⁷.

Бажано ознайомити вчителів з умовами проведення семінару, обов'язково довести цілі і завдання екологічного заходу, розповісти про дидактичні принципи проведення навчальних ігор, методи та конкретні прийоми організації ігрової навчальної діяльності з екології²¹⁸.

Для кращого орієнтування в ході семінару-тренінгу бажано ознайомитися з правилами тренінгу²¹⁹, ключовими поняттями²²⁰ та моделями

²¹⁷ **Гаслом** цього тренінгу можуть бути слова ірландського письменника Джорджа Бернарда Шоу: “Якщо у мене є яблуко, і у Вас є яблуко, і ми цими яблуками обміняємось, у нас залишиться по одному яблуку. Якщо у мене є ідея, і у Вас є ідея, і ми цими ідеями поділимось, у кожного буде по дві ідеї”.

²¹⁸ Звернення до учасників семінару може бути в такій формі: **Шановні учасники семінару!** Навчальний семінар-тренінг, розроблений таким чином, щоб забезпечити максимальну активність всіх його учасників. Це сприятиме максимальній ефективності засвоєння методики навчання. Активна участь у тренінгу допоможе змінити ставлення до окресленої проблеми та стратегії впровадження педагогічних технологій. Якщо ви маєте конструктивні пропозиції чи зауваження, будь-ласка, висловлюйте їх під час спілкування. Щиро заповнюючи анкету ви допоможете нам у виборі теми наступного семінару, форми його проведення, удосконаленню нашої співпраці. Насолоджуйтесь можливістю спілкування та корисною і цікавою роботою!

²¹⁹ Наприклад. **Золоте правило нашого спілкування:** шануємо думку інших; кожен має право на власну думку і вибір; Ви самі вирішуєте, чи берете участь у грі, чи ні; якщо

організації²²¹, технологічними прийомами організації навчального процесу²²², навчальними досягненнями²²³.

Методи навчання, які застосовуються вчителем для організації імітаційного моделювання в навчальному процесі:

Ви відчуваєте невпевненість в собі – це кожний зрозуміє: всі позитивно настроєні в нашому спілкуванні; маємо вільний час для обміркування; кожен заслуховує думку іншого; у даному семінарі-тренінги цінується співпраця один з одним, з організаторами; за умови активної участі в семінарі вам буде легше донести набутий досвід вашим учням.

²²⁰ **Ключові поняття:** модель кризової ситуації, роль (позиція), правила (умови) взаємодії.

²²¹ **Модель організації.** Ігровий підхід до формування екологічних знань включає створення особливого простору навчальної діяльності, в процесі якого учень готується розв'язувати життєво важливі екологічні проблеми і реальні утруднення, “проживаючи” ці ситуації та способи їх подолання під час ігрової пізнавальної діяльності. Модель організації навчального процесу називають “імітаційне моделювання” або “ігровий підхід до навчання”. Модель організації навчального процесу будується на застосуванні принципу імітації реальної екологічної ситуації, під час якої моделюється *кризовий стан*. Принцип імітації реальної життєвої діяльності реалізується: в процесі розгортання змісту навчального предмету під час *розігрування ролей*; під час здійсненні спільної діяльності школярів; *під час спільного пошуку* виходу з кризової ситуації, створеної під час навчальної діяльності; *в змісті* навчального предмету. *Основні стратегії* побудови та організації ігрової діяльності: кожний педагог може діяти продуктивно, творчо, створюючи власні методичні підходи або конструюючи комплекси конкретних методичних прийомів, які є професіональною особливістю, індивідуальним стилем викладання. При цьому суттєвим є діяльність учителя як керівника пізнавальною діяльністю школярів, спрямовану на розвиток здібностей учнів. А різні розвивальні підходи допомагають, зберігаючи єдину педагогічну стратегію, відійти від одноманітних тактик. **Модель розробки екологічної гри:** цілі та завдання гри; умови проведення гри; обладнання гри; критерії оцінювання; висновки щодо результатів гри; прийняття рішення.

²²² **Технологічні прийоми** організації навчального процесу: створити у просторі ігрової діяльності учнів усвідомлювану ними життєво важливу кризову ситуацію, взятую із конкретної навчальної ситуації; розподілити ролі, функції, характер взаємодії учасників гри щодо розв'язування цієї ситуації.

²²³ **Результативність пізнавальної діяльності** учнів можна оцінити за такими *критеріями*: А) наявність у школярів позитивного мотиву до розв'язання кризової ситуації: хочу знайти вихід; хочу спробувати свої сили, знання, вміння; хочу впевнитися, чи зможу розв'язати цю ситуацію; хочу навчитися виходити з кризи; Б) наявність в учнів позитивних змін в емоційно-вольовій сфері: відчуття задоволення від здатності самостійного розв'язування кризової ситуації: відчуваю радість, задоволення від діяльності, це мені цікаво самостійно проаналізував, що відбувається; самостійно прийняв рішення; самостійно подолав цю проблему; самостійно сформулював закон. В) усвідомлення учнем суттєвості отриманих нових знань як морально-духовної цінності: для мене є важливим навчитися розв'язувати ці ситуації; мені необхідні ці знання. Д) оволодіння загальними способами розв'язування екологічних кризових ситуацій в процесі пізнавальної діяльності: уміння здійснити аналіз кризової ситуації; висловити певну точку зору; витримати роль(позицію); бачити природний об'єкт з різних кутів; уміння проектувати вихід із ситуації; передбачати причинно-наслідкові зв'язки в екологічних ситуаціях; оцінювати ефективність і реалістичність заходів щодо подолання кризових ситуацій.

- *інтерактивні* (діалоговий)–діалог, полілог з аудиторією, в результаті чого забезпечується координація пізнавальних дій, стимулюється навчання, здійснюється обмін думками;
- *репродуктивний* (вчитель демонструє як грати) з елементами пошуку, проблеми, дослідництва;
- *евристичний* (сократівський) принцип цього методу – “навчання через відкриття”, класу пропонується проблема, біля якої розгортається моделювання ігрової діяльності;
- *рефлексивні* – діяльнісні (проблеми розв’язуються в процесі практичної діяльності, відшукується істина, приймаються рішення);
- *візуальні* (формування навичок роботи зі схемами, графіками, згортання інформації у таблиці);
- *сугестивний* – у процесі імітаційного моделювання застосовуються твори мистецтва (картини, вірші, музика);
- *релаксопедичний* – сприяння розслабленню учнів, подоланню психологічних комплексів у процесі гри;
- *мультимедійний* – застосування навчальних комп’ютерних технологій,
- *наочний* – ТЗН, відео, фрагменти кіно, фото, живі об’єкти;
- *за джерелами інформації* – критичний аналіз екологічної інформації, розподіл на важливу та другорядну, на основі аналізу формування екологічного мислення, навичок прийняття своєчасних рішень.

Форми організації навчально–ігрового простору – колективні: а) групова взаємодія; б) в парах; в) міжгрупова взаємодія.²²⁴

Пропонуємо організацію екологічних ігор із врахуванням такої модальності школярів²²⁵ :

²²⁴ Особливістю такого підходу є реалізація ідеї **практичної зорієнтованості** навчально-виховного процесу з екології. У межах цього підходу бажано щоб учні самі відшукували вихід із реальної життєвої ситуації, де зустрічаються утруднення або кризи, природні катаклізми в процесі у здійснення екологічної діяльності. Вчитель при цьому виконує роль **консультанта, координатора** процесу самостійного пошуку виходу із кризової ситуації. Важливим є враховувати навчальні можливості учнів, їх індивідуально-психологічні особливості, нахили, інтереси.

²²⁵ Сьогодні педагоги, психологи, залежно від цілей навчання, розширюють освітні системи впровадженням в них знань про індивідуальні **навчальні можливості учнів**, їх особистісні якості. Це уможливорює самоствердження, самореалізацію учня як особистості. У кожної людини існує власна свідомо система доведення інформації, котра характеризується особливостями передання своїх думок співрозмовникам. У віці 11-12 років у людини розвивається система доведення або відтворення інформації. Ця система вказує, яку частину власного досвіду людина вважає найбільш цінною. Найбільш поширеними є **три системи доведення інформації**: візуальна, кінестетична, аудіальна. За свідченням американського психолога С. Хеллера біля 40% мешканців США віддає перевагу візуальній системі передачі інформації. Ці люди часто кажуть: “Це виглядає гарно” чи “Не могли б показати це на прикладі”. 40% мешканців віддають перевагу кінестетичній системі в спілкуванні з іншими. Вони застосовують такі фрази: “Мені важко це *схопити*”, “Це вже *стає* на своє місце”. Останні 20% віддають перевагу аудіальній системі доведення інформації. Ці люди мають тенденцію до багатослів’я. Щоб їх краще зрозуміли вони застосовують такі фрази: “На мою думку, це *звучить* добре!” або: “Я хочу

Переважають риси візуала	Переважають риси аудіала	Переважають риси кінестета
Коли вчитель розповідає, учень розглядає поверх його голови	Проговорює про себе, розмовляє сам із собою	Говорить повільно, багато рухів від шиї та нижче
Якщо вчитель, читає сам	Легко повторює почуте	Ранній фізичний розвиток
Хмуристь або шурить очі, мигає	Ворушить губами, вухами, видає звуки “а”, “м”	Підборіддя опущене униз, голос низький
Предикати: спостерігати, розглядувати, ясний, картина	Предикати: слухати, ритм, подібні звуки	Предикати: схоплювати, відчувати, торкатися, дотримуватися думки
Спокійний, обачний	Любить дискутувати, балакучий	Схильний до інтуїції, слабкий у деталях. Спонукає інших в ігри, проекти
Гарно запам'ятовує малюнки, ілюстрації, погано словесні інструкції	Пам'ятає те, що обговорював, реагує на словесні інструкції. В письмових роботах слабкий порівняно з усними відповідями. Особливості пам'яті: послідовність й цілі блоки інформації	Навчається через дію. Запам'ятовує рухи
Не відвертає увагу на шум. Бачить слова “очами мозку”	Любить музику. Відвертається навіть на шепотіння	Багато жестикулює
У читанні сильний, успішно оволодіває новим, швидко реагує	Гарний імітатор, легко засвоює мови	Гарно працює з картками, маніпулює ними
У книзі звертає увагу на поліграфію Описи природи, яскраві малюнки	У книзі звертає увагу на діалоги, звернення автора до читачів.	Книголюб, опрацьовуючи інформацію орієнтується на сюжет
Зовнішньо та в речах охайний	Відмінно слухає інших	Стоїть близько до співбесідника, навіть торкається його

Приклади екологічних завдань із врахуванням модальності учнів:

- Для учнів – візуалів, у яких задіяна тактильна пам'ять, просторове відтворення інформації: а) проаналізуй малюнок №....; б) побудуй ефективну модель автомобіля на сонячних батарейках. в) запропонуй схематичне зображення ланцюга живлення.
- Для учнів – ауділів, у яких задіяні зорова ,слухова системи: а) висунь власну гіпотезу щодо одержаної інформації; б) запропонуй класу проблемну ситуацію; в) напиши твір про природу, про її екологічні проблеми; г) заповни журнал екологічних спостережень.

розповісти вам одну історію. Скажіть мені, вона точно *звучить*?” Але психологи довели, як що людина, у випадку нормального функціонування використовує всі системи у більшій або меншій мірі, при цьому одну з них на краплинку більше. У випадку будь якій аномалії людину буквально “заклинає” на одній системі.

3. Для учнів – *кінестетів*, у котрих превалює *опорно-рухова система*: а) запропонуй фізичні вправи для тренування; б) запропонуй життєву ситуацію з виучуваного матеріалу; в) запропонуй власний екологічний проект; г) запропонуй рольову гру – руханку з екологічної теми²²⁶.

Приклади завдань із врахуванням типів учнів:

1. Для учнів – *правопівкулих*: це *слухачі*: а) складі план гри; б) схарактеризуй спосіб існування; в) напиши музикальний твір; г) заспівай пісню про природу.
2. Для учнів *лівопівкулих*: а) проаналізуй мал. № ____; б) знайди помилки в екологічних термінах; в) проаналізуй отриману інформацію, знайди в ній суттєве²²⁷.

Таким чином, ігровий підхід передбачає:

- створення в навчальному просторі моделі реальної екологічної ситуації, в якій повинні бути представлені всі суттєві ознаки реальної екологічної проблеми (кризи);
- визначення ролей(позицій), взаємодія котрих дозволяє в навчальному процесі різні боки (аспекти) змодельованої кризової ситуації;
- створення позитивного емоційного стану, сприятливого для формування стійкого бажання, інтересу до майбутньої ігрової діяльності;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів під час опанування відповідних ролей або позицій;
- здійснення учнями рефлексії власної діяльності;
- неодноразова взаємодія учнів у рамках модельованих змін в реальних ситуаціях.

Пропонуємо різні вправи учасникам семінару-тренінгу²²⁸

²²⁶ **Орієнтовні типи учнів** за функціональним домінуванням однієї з півкуль великого мозку

<i>Лівопівкулий</i>	<i>Правопівкулий</i>
Бачить символи(слова, літери)	Бачить конкретні об'єкти
Перемагає в читанні, зокрема в алгебрі	Перемагає в математиці, зокрема геометрії
Полюбить інформацію в письмовому вигляді	Полюбить інформацію у вигляді схем, графіків, карт, демонструвань
Відтворює фактичну інформацію	Полюбить самостійний вибір – інтуїтивно.
Полюбить перевіряти роботу	Не полюбить перевіряти роботу
Віддає перевагу спочатку читанню, а потім перегляду малюнків, фільмів, кліпів	Віддає перевагу спочатку перегляду малюнків, кліпів, а потім читанню
Зосереджений	Часто відхиляється
Аналізує від конкретного до цілого	Аналізує від загального до конкретного
Реагує на словесні зауваження	Реагує на невербальні повідомлення під час дисциплінарних зауважень

²²⁷ Врахування **модальності учнів** допоможе розкрити можливості кожного учасника гри; створити позитивний психологічний настрій, стан успіху. Застосовуючи різні методичні прийоми навчання, діалог, інтелектуальні ігри та навчальні ситуації. Стратегія такої організації ігрової діяльності сприяє поглибленню екологічних знань і формуванню досвіду їх перенесення в реальне життя.

5.4. Приклади екологічних ігор (за методикою американського волонтера Катрін Хаас)

Земна куля. Цілі та завдання: зацікавлення учасників екологічними проблемами щодо існування людини поряд з іншими мешканцями в біосфері, заохочення до спілкування та знайомства; визначення шляхів спільного подолання екологічних проблем. *Обладнання:* пляжний м'яч. *Умови гри:* Запропонуйте учасникам пофантазувати. Попросить їх уявити себе людиною, яка може управляти долею Землі. Вони відповідальні за її збереження в Сонячній системі. Якщо вони її не втримають в Сонячній системі, Земля впаде в “чорну дірку” і не буде більше існувати. Учасники встають у коло. Попередьте їх, що вони повинні намагатися втримати модель Земної кулі у повітрі, ударяючи її (по типу пляжного волейболу). Спочатку дайте їм

²²⁸ “Інтерв'ю”. *Завдання:* сформулювати цікаве проблемне запитання до теми гри. *Умови проведення:* Уявимо, що проводимо інтерв'ювання один одного. Першій учасник ставить запитання наступному учаснику з будь-якої екологічної проблеми, відповідно до теми гри, але бажано, щоб запитання мало відношення до успіху або труднощів реалізації екологічної освіти і виховання в школі. Учасник відповідає по можливості на запитання і ставить своє запитання сусідньому учаснику гри. Група формулює запитання та коментує відповідь на нього. “Ваші очікування”. *Завдання учасникам :* Перед тим як розпочати працювати разом, давайте поділімось один з одним. З якими настроями, думками, очікуваннями Ви прийшли на семінар? Яку мету кожен з Вас хотів досягти в ході семінару? Розкажіть про ваші особисті очікування. “Асоціації”. *Завдання учасникам:* Давайте ближче познайомимось один з одним, але своєрідним чином. Розкажіть про себе за образом квітки, тварини: в їх минулому, сьогоднішньому, майбутньому. *Інструкція керівнику:* Після того як декілька учасників розкажуть про себе і виникнуть декілька образів-асоціацій, запропонуйте учасникам: *Завдання учасникам:* Розкажіть, що вас зв'язує з цим образом? Чи є у Вас щось спільне зі створеним образом? “Загальна історія” *Завдання учасникам:* Придумайте історію, казку, котра змогла б пов'язати між собою всі образи – асоціації. *Інструкція керівнику:* важливо, щоб виникли 1-2 версії загальної історії. Керівник підкреслює значущість того, що в асоціації можливе спільне життя – історія образів, що підтверджує, можлива цікава спільна навчально-пізнавальна діяльність з проблем екологічної освіти і виховання. “Незакінчене речення”. *Завдання учасникам:* Пригадаємо, відчуття, стан, які Ви відчуваєте в школі. Для цього створимо подвійне коло або динамічні пари. Партнер “А” розпочинає необхідну дію, а партнер “Б” продовжує. Я розпочинаю речення, а ви його закінчуєте, спочатку партнер “А”, а далі – “Б”: любити природу – це означає.....; любити дитину означає –; мої педагогічні утруднення в процесі організації екологічного виховання полягають в тому, що.....; що мені дійсно заважає запровадити в школі екологічну освіту так це.....; вчитель екології – це людина, котра.....; я шаную вчителів, котрі.....; мені хочеться запровадити в школі екологічну освіту тому....; моє еколого-педагогічне кредо:..... *Інструкція для керівника:* можна вибрати незавершене речення обговорити його. “Загальне коло”. *Завдання учасникам:* Хто може розповісти, що обговорювалось вами у парах? Який висновок можна зробити? *Інструкція для керівника:* важливим для цього етапу є отримати умовиводи позитивного характеру, підкреслюючи та повторюючи найбільш значущі відповіді учасників.

потренуватися. Після декількох спроб запропонуйте кожній групі зробити умовиводи. Що може трапитися з природою Землі. Як називається ситуація, яку ми намагались створити з м'ячем: *глобальна криза*. Запропонуйте учасникам прийняти рішення. Це допоможе їм передбачати наслідки своєї поведінки в природі.

Кажани та метелики. Цілі та завдання: навчити учнів усвідомлювати відносини хижак – здобич, які існують між кажанами та метеликами або іншими живими об'єктами в біосфері. *Обладнання:* пов'язки на очі. *Умови проведення гри:* гравці стають у велике коло; виберіть ведучого, який буде грати роль кажана; він стоїть в центрі кола з зав'язаними очима; виберіть трьох інших учасників, які будуть метеликами; вони також заходять в центр кола; мета для кажана – наблизитися до метеликів (наскільки це буде можливо); кажан і метелики можуть рухатися, але вони повинні залишатися в межах кола; як тільки кажан доторкнувся до метелика, метелик повинен залишити коло; кожного разу, коли кажан вимовляє: "кажан", кожен-метелик повинен відповісти: "метелик"; кожного разу, коли метелик чує, що кажан вимовляє "кажан", це моделює поведінку кажана, який здатний сприймати ультразвукові імпульси, щоб знаходити здобич; імітація імпульсу, направленою від кажана сприймається метеликом і відображується у моделі поведінки "метелика". *В даній грі можливі варіанти.* 1. Можете вибрати двох кажанів. 2. Можете також визначити декількох гравців, щоб грати роль дерев. Коли кажан викликає "кажан", метелик відповідає "метелик", а дерева повинні викликати "дерева". Якщо кажан торкається до дерева, за яким може сховатися метелик, він вибуває з гри²²⁹.

Практичні завдання

1. Проаналізуйте подану орієнтовну анкету учасника тренінгу²³⁰, доповніть необхідними для Вас питаннями, проведіть анкетування та узагальніть висновки.

²²⁹ Запропоновані приклади екологічних ігор орієнтовні. Ваші фантазія та творчий підхід допоможуть їх удосконалити, покращити, створити в учнів піднесений настрій, відчуття своєї гідності. Для **конкретизації** набутих під час семінару знань, умінь, бажано провести інтерактивне анкетування. В процесі діалогу з учасниками семінару координатор з'ясовує ефективність проведеного семінару, чи стали знання актуальними, стан готовності вчителів до здійснення екологічної освіти в школі, в гуртковій роботі. Елементи жартів під час анкетування сприяють покращенню емоційного стану семінару.

²³⁰ **Орієнтовна анкета учасника тренінгу:** 1. Чи виправдались Ваші очікування від семінару: які – "так", які – "ні" і, як Ви вважаєте чому? Чи як у прислів'ї «*Було в мішку – стало в горшку?*» 2. Які нові знання Ви отримали взяв участь у семінарі? Чи дізнались Ви для себе щось "новеньке? Чи – "*Гризуть горіхи між діл для потіхи?*" 3. В чому розширились Ваші уявлення про педагогічну діяльність? *Ви хоч на краплинку стали більш кращим педагог?* 4. Які педагогічні утруднення (проблеми) Ви б хотіли подолати після семінару? 5. Пригадайте свій настрій, емоційний стан з самого початку семінару. Чи змінювався він у ході семінару? Чи як у прислів'ї: "*Бідні пісні співають, а багаті слухають*". 6. Так все ж таки учень у школі об'єкт чи суб'єкт навчального процесу? Чи

2. Змодельуйте дидактичну гру з використанням екологічних ігор для конкретних категорій педагогічних працівників.

Рекомендована література

1. Горяна Л. Г. Сутність методики підготовки педагогічних працівників до управління впровадженням здоров'язберезувальних технологій у системі інститутів післядипломної педагогічної освіти. Вісник післядипломної :зб.наук.пр./Ун-т менедж.освіти НАПН України; редкол. : О.Л. Ануфрієва .[та інш].- К.,2005. - Вип. 13(26) / голов.ред. В.В. Олійник. – 2015.- С. 58-66
2. Горяна Лариса, Белоусова Тетяна. Основи екології у початковій школі. - Черкаси.: Видавець Чабаненко Ю.В., 2014. – 104 с.
3. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка. – К.: Вища школа, 2006.
4. Горяна Л.Г. Здоров'язберезувальні аспекти організації навчально-пізнавальної діяльності на шкільних екологічних стежках, // Науково-методичний посібник. – К.: ФОСП. КУЦ В.М..- 2012. – 120 с
5. Горяна Л. Г. Особливості впровадження здоров'язберезувальних технологій у шкільний екологічний простір. – К.: БТОВ «Вітас ЛТД». - 2012. – 80 с.
6. Друзь Ю. М. Типи навчальних ділових ігор // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. Вип.1. – Кривий Ріг: КДПУ, 1999. – С. 21 – 32.
7. Друзь Ю. Н. Деловая игра как имитационная модель профессиональной деятельности студентов // Збірник наукових праць. Педагогічні науки.- Херсон: ХДПУ 2000. – С.69 – 74.
8. Лариса Горяна, Тетяна Белоусова, Основи екологічного навчання та виховання у початковій школі. К.: Інтер-сервіс, 2014.-52с.
9. Мамедов Н. М., Суравегина И.Т. Экология: Учебное пособие для 9-11-х кл. общеобразовательной школы. – М.: Школа-Пресс, 1996.
10. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти.- К.: Слово, 2004.- 616с.
11. Прибиткова І. М. Основи демографії. Навчальне видання. К.: “АртЕк”, 1995, – 253 с.
12. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка.- Суми: Редак. -видав. відділ СДПУ, 1999.- 300с.

“Всякий сам собі швець і на дуді гравець”. 7. Щоб Ви побажали або порадили своїм колегам, щодо вибору форми організації навчально-виховного процесу з екології. *Ваші рекомендації, Панове, в чому вони полягають?* 8. Чи можна якось інтересно включити учня в екологічну діяльність, у відповідності до педагогічних цілей? Чи завжди виправдовує себе прислів'я: *“Крокувати в науку – терпіти муку”*. 9. Чи легко навчати основ екології за парадигмою педагогіки розвитку? Чи *“Стиль, як ніс: двох однакових небіває?”* 10. Як і чим ви оцінюєте результативність запропонованого семінару? Чи – *“Не тільки світла, що у вікні?”* 11. Чи систематизувались Ваші знання щодо методичних засад проведення, завдяки яких екологічна освіта стає розвивальною і як саме? 12. Допишіть речення: екологічна гра це -

13. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка.- Суми: Редак. -видав. відділ СДПУ, 1999.- 300с.
14. Українська педагогіка в персоналіях.- К.: Либідь, 2005.- 552 с.
15. Український державний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді Міністерства освіти України. Еколого-натуралістична творчість. Інформаційно-методичний вісник № 2. К.: "Трайлик", 1997. – 77 с.
16. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. – К: СТАНІЦА, 1999. - 245 с.

6. Колективний пошук оригінальних ідей

Метод колективного пошуку оригінальних ідей – різновид «мозкового штурму». Належить (за С. Вершловським, С. Сисоєвою) до методів активного навчання. Дослідниця інтерактивних технологій навчання дорослих С. Сисоєва²³¹ зазначає, що колективний пошук оригінальних ідей може застосовуватися як при навчанні учнів, які не підпадають під категорію «дорослий», так і при навчанні дорослих. Різниця полягає в методології застосування²³².

Метод колективного пошуку оригінальних ідей базується на наступних *принципах*:

– співтворчості в процесі рішення творчої задачі. Викладач-андрагог²³³, спираючись на демократичний стиль спілкування, заохочуючи фантазію,

²³¹ Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

²³² В освіті дорослих методологія застосування методу колективного пошуку ідей базується на **андрагогічній моделі інтерактивного навчання**, з урахуванням андрагогічних принципів навчання.

²³³ Досить широкий погляд на особливості діяльності **спеціалістів-андрагогів** виявляє С. Змейов, який наголошує, що „викладач-андрагог – це перш за все головний спеціаліст у галузі роботи з дорослими людьми” [Змеєв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: Per Se, 2003. - С.162]. Викладач-андрагог виконує ряд функцій [Змеєв С.И. Технология обучения взрослых. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – С.75]: консультує дорослих з питань пошуку джерел, засобів, форм і методів навчання; організовує ефективну взаємодію всіх учасників процесу навчання; завжди підтримує дорослих у їхньому бажанні навчатися; створює комфортні умови для співпраці; забезпечує дорослих потрібною інформацією, є джерелом знань, умінь та навичок. Запропонована С. Змейовим модель діяльності викладача-андрагога [Змеєв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: Per Se, 2003. - С.167] схематично представлена наступним чином (табл.).

Таблиця

Модель діяльності викладача-андрагога (за С.Змейовим)

№ п/п	Дії викладача	Функції викладача
1.	Спостереження, проведення діагностичних тестів, анкет, співбесід	Експерт з технології навчання дорослих
2.	Розробка індивідуальної програми навчання дорослого	Організатор спільної діяльності всіх учасників навчального процесу

несподівані асоціації, стимулює зародження оригінальних ідей і виступає як їх співавтор. І чим більш розвинені здібності викладача-андрагога до співпраці і співтворчості, тим ефективніше, за інших рівних умов, рішення творчої задачі.

– довіри творчим силам і здібностям один одного. Всі учасники виступають на рівних: вдалою реплікою, жартом викладач-андрагог заохочує щонайменшу ініціативу, креативність членів творчої групи.

– використання оптимального поєднання інтуїтивного і логічного. В умовах генерування ідей оптимальним є ослаблення активності логічного мислення і всіляке заохочення інтуїції, вільних роздумів, абстрагування. Цьому неабиякою мірою сприяють і такі правила, як заборона критики, відстрочений логічний і критичний аналіз генерованих ідей.

Але головний принцип методу колективного пошуку оригінальних ідей: чим більше відповідей, тим краще. Цей метод істотно збільшує ефективність генерування ідей у великій аудиторії. Тому перед викладачем-андрагогом постає завдання щодо активного залучення та заохочення дорослих учнів до різних думок і міркувань за темою заняття. Застосування методу колективного пошуку оригінальних ідей вимагає високої майстерності викладача-андрагога²³⁴, його вміння стимулювати творчу уяву учасників, здібностей до імпровізації, почуття гумору.

3.	Створення комфортних умов та сприятливої психологічної атмосфери навчання, науково-методичне забезпечення навчального процесу	Співавтор (разом з тим, хто навчається) індивідуальної програми навчання
4.	Проведення діагностичних опитувань; пошук та відбір такого змісту навчання, який важливий для тих, хто навчається	Наставник, тьютор, консультант тих, хто навчається
5.	Використання різноманітних критеріїв, форм, методів, засобів контролю, аналізу й оцінювання успіхів в навчанні	Створення комфортних умов навчання
6.	Внесення змін у плани, зміст, форми, методи, засоби навчання та оцінювання	Джерело знань, умінь, навичок і необхідних якостей

Впливають на ефективність роботи та виступають передумовами успішності професійної діяльності викладача-андрагога такі вміння: працювати з різновіковою групою дорослих людей; працювати в групі дорослих людей з різним рівнем підготовки (з різною базовою професійною освітою); за досить обмежений проміжок часу сформувати у дорослих актуальні компетенції; відбирати такий зміст навчального матеріалу, який важливий для тих, хто навчається; узгоджувати зміст навчального матеріалу із наявним досвідом тих, хто навчається; поєднувати традиційні й інноваційні методи навчання; підтримувати впевненість тих, хто навчається, у своїх силах і можливостях. Одне з головних завдань викладача-андрагога – створення сприятливих умов для навчання та професійного зростання тих, хто навчається. Треба також пам'ятати, що викладач-андрагог лише супроводжує дорослих у процесі навчання, а вони самі вирішують, які саме знання для них дійсно важливі, корисні та необхідні.

²³⁴ До номенклатури професійно важливих якостей **професіоналізму викладача-андрагога** варто зарахувати професійно-педагогічну компетентність, доброзичливість, чуйність, толерантність, коректність, щирість, комунікативність, педагогічну емпатію,

Для колективного пошуку оригінальних ідей доцільно вибрати найбільш складні професійні ситуації. Стимулювання творчої активності дорослих учнів²³⁵ – запорука ефективного та успішного пошуку оригінальних ідей.

Стимулювання творчої активності дорослих учнів під час колективного пошуку оригінальних ідей відбувається завдяки:

- підтримці зацікавленості та творчого інтересу (в процес навчання вводяться цікаві приклади та факти);
- цікавим аналогіям (їх використання стимулює інтерес до творчого вирішення поставлених задач);
- створенню ситуацій емоційного переживання²³⁶ (може проявлятися збудженням чи хвилюванням. Прийом полягає у створенні ефекту

педагогічну рефлексію, педагогічний такт, емоційність, самокритичність, почуття гумору. Неприпустимими у педагогічній діяльності є неухважність, нестриманість, нерішучість, неорганізованість, дратівливість, нетактовність. Викладач-андрагог має відповідати певним вимогам, а саме: бути чуйним до потреб і очікувань, тих, хто навчається, поважати їхні почуття і думки; уміти оцінювати потенціал дорослих, потрібний для навчання; аналізувати проблеми тих, кого він навчає; володіти набором дидактичних прийомів, щоб не тільки вибрати оптимальні, але й поєднувати їх і вдосконалювати; вміти організовувати роботу в групі, створювати відносини взаємної довіри.

²³⁵ **Стимулювання творчої активності дорослих** учнів в процесі навчання – це така діяльність викладача-андрагога, яка спрямована на формування мотивів творчої діяльності і підвищення наявного рівня творчої активності на занятті до необхідного і достатнього, тобто такого, який забезпечує виконання запланованих викладачем-андрагогом цілей та конкретних творчих завдань. Існують психологічні та педагогічні умови ефективності застосування методів стимулювання творчої активності дорослих учнів. До психологічних умов відносять: створення відповідної творчої атмосфери під час заняття: доброзичливість викладача-андрагога, відсутність категоричних оцінок і критики на адресу дорослого який навчається, що сприяє прояву його творчої активності; створення умов для конструктивного спілкування дорослих учнів незалежно від рівня їх підготовленості; забезпечення рівних можливостей всім дорослим учням активно ставити запитання, висувати оригінальні ідеї, гіпотези; використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем. До педагогічних умов відносять: забезпечення учнів необхідним дидактичним і роздатковим матеріалом; забезпечення умов для виконання вправ і практичного застосування набутих знань, умінь та навичок; надання можливості дорослим які навчаються будувати творчий процес самостійно; дотримання позиції консультанта, помічника, залишаючи за собою функцію загального контролю.

²³⁶ У житті людини виявляються різноманітні емоційні переживання. Світ емоцій людини багатогранний. Емоцій стільки, скільки ситуацій, в яких перебуває особистість. В цілому почуття й емоції змінюються контрастно в таких напрямках: 1) задоволення (приємне переживання); 2) незадоволення (неприємне переживання); 3) подвійне (амбівалентне); 4) невизначене ставлення до дійсності. При цьому людина перебуває в сильному напруженому стані. Емоційні стани людини постійно змінюються. Їх можна подати у вигляді кривих, де проявляються напруга, збудження, незадоволення. Позитивним видом емоцій є радість – внутрішній глибокий стан (власне радість) і зовнішня форма, що виражається сміхом і жвавими діями (веселість). Радість сприяє правильному перебігу фізіологічних функцій організму, при радості легко, вільно дихається, людина відчуває себе впевнено і бадьоро. Радісний стан спричиняють різні обставини, пов'язані з діяльністю, станом здоров'я, взаєминами в колективі, успіхами

здивування, захоплення, недовіри. Виникненню емоційних переживань сприяють незвичайність наведеного факту, грандіозність і несподіваність цифрових даних. Переконливість прикладів – обов'язкова умова прийому);

– використанню запитань, що стимулюють процеси мислення вищого рівня²³⁷;

– підвищенню стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу (основним джерелом інтересу до процесу навчання є, насамперед, його зміст).

Існують певні *правила застосування* методу колективного пошуку оригінальних ідей для дорослих учнів. Правила застосування методу колективного пошуку оригінальних ідей для викладачів-андрагогів:

1. Велика група ділиться на підгрупи (5 – 7 осіб): підгрупу з висунування ідей; підгрупу критичного аналізу запропонованих ідей; підгрупу захисту ідей, що піддаються критиці; підгрупу кінцевої оцінки запропонованих ідей. Не виключається можливість, що всі учасники групи виконують всі наведені функції рішення творчого завдання.

2. Важливо прагнути до доброзичливого, демократичного стилю спілкування; для цього необхідно надавати всім учасникам колективного пошуку рівну можливість висловлювати будь-які ідеї, міркувати вголос; направляти хід дискусії, при необхідності наводити цікаві факти.

3. На етапі генерування ідей ніхто не має права критикувати пропозиції, висунуті ідеї, висловлювати іронічні зауваження; забороняється будь-яка критика.

4. Викладач-андрагог повинен постійно стежити за ходом дискусії, заохочувати та залучати до процесу виконання творчого завдання всіх учасників колективного пошуку.

5. У процесі генерування ідей викладач-андрагог має заохочувати учасників до пошуку аналогій, об'єднання або, навпаки, роз'єднання окремих елементів, інтенсифікації або, навпаки, уповільнення процесів пошуку нових функцій об'єкту тощо.

близьких і рідних людей. Радість та інтенсивність радості залежать від особливостей суб'єкта. Протилежними за своїм змістом є такі емоційні переживання, як печаль, смуток. Здебільшого вони виникають у зв'язку з неуспіхом особистості, тобто подіями, оцінюваними особистістю як перешкода у здійсненні цілей, сподівань і планів. Печаль характеризується пригніченим станом, почуттям морального дискомфорту і навіть стражданням. Спостерігається також млявість м'язів, людина бліда, із запалими очима, рухи і мова сповільнені, тобто печаль має яскраво виражений характер.

²³⁷ Запитання, які ставить викладач учням, можуть бути вузькими, відкритими і стимулюючими процеси мислення вищого рівня. Вузьке запитання – це запитання, яке передбачає тільки однозначне тлумачення. На таке запитання дається цілком однозначна відповідь. Запитанням відкритого типу називається таке запитання, яке передбачає детальну відповідь з переліком якостей чи рис по суті питання. У випадку третього типу питань відповіді можуть бути неоднозначними, учні дають волю своїй фантазії, уявленню. Крім того такі запитання закріплюють впевненість у тому, що може бути кілька варіантів відповідей і стимулюють процеси мислення вищого рівня.

6. На етапі критики будь-яка форма захисту висунутих ідей заборонена; автор поданої ідеї повинен сам висловити думку про її недоліки.

7. На заключному етапі колективного пошуку критика знову заборонена, висловлюються лише пропозиції щодо конкретизації розвитку оригінальних ідей, їх практичного застосування.

8. На завершення викладач-андрагог підводить загальні підсумки висунутих ідей, узагальнює критичні зауваження.

Правила застосування методу колективного пошуку оригінальних ідей для учасників колективного пошуку:

1. Обговорення проблеми (творчого завдання) слід починати з різноманітних підходів, можна переформулювати проблему.

2. Ідеї, які висунули, обов'язково слід фіксувати: записувати в зошит, на дошці чи фліпчарті.

3. На етапі генерування ідей забороняється робити будь-які зауваження, критикувати висунуті ідеї.

4. Треба бути доброзичливими один до одного, не слід забувати, що почуття гумору і позитивні емоції стимулюють фантазію, уяву, творче мислення.

5. У процесі генерування ідей необхідно використовувати аналогії, робити спроби щодо об'єднання або, навпаки, роз'єднання елементів, інтенсифікації або уповільнення процесу пошуку нових функцій об'єкту тощо.

6. На етапі критики будь-яка форма захисту висунутих ідей заборонена; автор поданої ідеї повинен сам висловити думку про її недоліки.

7. На заключному етапі колективного пошуку критика знову заборонена, висловлюються лише пропозиції щодо конкретизації розвитку оригінальних ідей, їх практичного застосування.

8. Учасники колективного пошуку допомагають викладачу-андрагогу підводити загальні підсумки щодо висунутих ідей, узагальнювати критичні зауваження.

До безперечних переваг методу колективного пошуку оригінальних ідей слід віднести те, що він зрівнює всіх членів групи, оскільки авторитарність керівництва в процесі його застосування неприпустима. Лінь, рутинне мислення, раціоналізм, відсутність емоційного «вогника» в умовах застосування цього методу як би автоматично знімаються. Доброзичливий психологічний мікроклімат створює умови для розкутості, активізує інтуїцію і уяву.

Недоліки та обмеження методу полягають в тому, що його застосування дозволяє висунути, знайти творчу ідею в найзагальнішому вигляді. Метод не гарантує ретельну розробку ідеї. Він також непридатний або має обмеження у застосуванні, коли творче завдання вимагає великих попередніх розрахунків, обчислень. У процесі його застосування також не завжди вдається подолати інерцію мислення, оскільки іноді створюється ілюзія деякого найбільш вірогідного засобу, прийому, підходу рішення

творчої задачі. Логіка мислення групи спрямовується найчастіше саме в цьому напрямку, але цей найбільш очевидний для вирішальних завдання підхід і є найчастіше помилковим.

Таким чином, метод колективного пошуку оригінальних ідей – це метод з надзвичайно широким спектром застосування, що дозволяє досягти таких цілей: акумулювати, інтегрувати надану інформацію; озвучити колективно висунуті та прийняті творчі ідеї; звільнити погляди від стереотипів та інерції мислення; активізувати всі види мислення; чітко висловлювати думки з означеної теми; робити висновки.

Практичні завдання

1. Самостійно або разом з іншими учасниками групи складіть перелік характеристик позитивної навчальної атмосфери. Якщо Ви працюєте в групі оформіть узгоджену позицію вашої групи на аркуші паперу або фліпчарті. Презентуйте узгоджену позицію колегам із інших груп.
2. Визначте конкретну цільову аудиторію системи післядипломної педагогічної освіти з якою Ви працюєте (наприклад, вчителі математики, інженерно-педагогічні працівники ПТНЗ, викладачі коледжів). Якими, на Ваш погляд, є типові навчальні потреби визначеної цільової аудиторії?

Форма звітності для завдання

<i>Цільова аудиторія</i>	
<i>Навчальні потреби визначеної аудиторії</i>	<i>потреби цільової</i>

3. Оберіть три найбільш актуальні навчальні потреби типового представника цільової групи. Запропонуйте два можливих шляхи / заходи для врахування цих потреб у діяльності системи післядипломної педагогічної освіти. Проаналізуйте запропоновані альтернативи та оберіть ту, яка має більшу ефективність. При визначенні найбільш ефективного шляху для врахування навчальних потреб візьміть до уваги визначення поняття «ефективність»²³⁸.

Форма звітності для завдання

<i>Потреба</i>	<i>Шлях</i>	<i>Обґрунтування</i>

4. Розробіть тематику актуальних освітніх проблем конкретної цільової аудиторії для обговорення методом колективного пошуку оригінальних ідей.

Рекомендована література

1. Аніщенко О.В. Сучасні педагогічні технології: матеріали до курсу лекцій: Навч. посібник. – Ніжин, 2005. – 100 с.
2. Калашнікова С.А. Навчання дорослих: тенденції, особливості, методи, підходи: Навчально-методичні матеріали. – К., 2007. – 59 с.

²³⁸ **Ефективність** – це співвідношення між продуктом у вигляді товарів, послуг (освітніх послуг) і т.п. та ресурсами, використаними для їх виробництва.

3. Мозкова атака: рішення педагогічних задач [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/1602/> – 15.12.15. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Пошук рішень методом мозкового штурму [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://market.avianua.com/?p=896> – 15.12.15. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
6. Сігаєва Л.Є. Андрагогіка в професійному навчанні. – К.: ПП „ЕКМО”, 2003. – 47с.
7. Скрипко Т.О. Інноваційний менеджмент: Підручник. – К.: Знання, 2011. – 423 с.
8. Скрипник М.І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 202 с.
9. Технологія колективної розумової діяльності [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://ukped.com/statti/teorija-navchannja/6799-tekhnologhiya-kolektyvnoyi-rozumovoyi-diyalnosti.html> – 15.12.15. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Чернишова Є.Р., Скрипник М.І., Сорочан Т.М. Практична андрагогіка в післядипломній педагогічній освіті: Науково-методичний посібник. Книга 1. Евтагогіка: практична андрагогіка для самоосвіти андрагога / Євгенія Родіонівна Чернишова, Марина Іванівна Скрипник; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2015. – 191 с.
11. Чернишова Є.Р., Скрипник М.І. Практична андрагогіка в післядипломній педагогічній освіті: Науково-методичний посібник. Книга 2. Дидактичне портфоліо андрагога / Євгенія Родіонівна Чернишова, Марина Іванівна Скрипник; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2015. – 76 с.

7. Як реалізувати акмеологічні технології в освіті дорослих

7.1. Сутність поняття «акмеологічні технології»

Соціально-економічні перетворення в українській державі потребують активізації процесу розвитку особистості. Загально відомо, що пріоритетна місія покладається на освіту. А переосмислення ролі і значущості вищої освіти в освітянському просторі є неможливими без орієнтування на гуманістичні ідеї, які вимагають глибокого ступеня знання людиною себе, власних потенційних можливостей. Звернення людини до самої себе, прагнення до максимально повної самореалізації в професії, набуття професійного досвіду є актуальними і характеризують суспільні потреби громадян нашої країни.

Комплексне вивчення зрілої людини, яка самореалізується у професійній діяльності – основна риса класичного напрямку в акмеології²³⁹, що утворилася й розвивається в процесі багаторічного пошуку взаємозв'язку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину. В рамках будь-якого філософського вчення існують уявлення про буття, що розкриває питання про те, що являє собою об'єктивна реальність, яким чином в ній може бути виділений об'єкт, який цікавить дослідника (онтологія²⁴⁰); про шляхи і засоби пізнання (гносеологія²⁴¹); про цілі людського життя, наукового пізнання, про способи використання отриманих результатів (аксіологія²⁴²).

Тому акмеологічний підхід гуманний за своєю суттю. Він не тільки розкриває з позиції комплексного підходу закономірності розвитку дорослої людини, а й сприяє усвідомленню існування і значущості життєвої перспективи, підвищенню рівня творчої мотивації, примноженню гуманістичних цінностей у житті. Він сприяє з'єднанню ідей про самоактуалізацію і самотрансценденцію особистості, в якому «складається сила гуманістичного підходу і перспективи його подальшої розробки, а також перспективи розробки проблеми особистісної зрілості».

Обґрунтування можливості застосування акмеологічного підходу обумовлює необхідність визначення поняття «акмеологічні технології». В. Сластьонін характеризує акмеологічні технології освіти як технології навчання професійної майстерності. Ці технології орієнтовані на розкриття внутрішніх резервів людини, на збільшення міри її особистісної свободи. Тому акмеологічні технології освіти є особистісно-орієнтованими, оскільки в них домінує спрямованість на розвиток «самості» особистості. У зв'язку з цим ефективність будь-якої освітньої технології визначається тим, якою мірою представлена в ній людина, як враховані і реалізовані її здібності, яка об'єктивна поведінка людини і її ставлення до навчання, роботи, життя.

У чому полягає значення акмеологічних технологій? *Акмеологічні технології* – це сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвитку властивостей і якостей, що сприяють

²³⁹ «Акме» - вершина, пік.

²⁴⁰ **Онтологічний план акмеології** характеризує об'єктний простір і дозволяє вирішувати в якості головного завдання становлення людини-професіонала стосовно тій чи іншій сфері діяльності, оскільки провідним видом діяльності у більшості дорослих людей є трудова діяльність.

²⁴¹ **Гносеологічний аспект** акмеології вирішує питання специфіки акмеологічного дослідження, а також визначає засоби, які можуть бути використані по відношенню до об'єкта пізнання (творчість: акме, професіоналізм, креативність, суб'єкт саморозвитку, зрілість тощо).

²⁴² **Аксіологічний план методології** науки розкриває проблеми про цінності людського життя, про задачі наукового дослідження, про способи використання отриманих результатів. З акмеологічної точки зору, основним завданням людського життя є досягнення вершин в особистісному та професійному розвитку.

досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку й професіоналізму²⁴³.

Акмеологічні технології розглядаються як інтегрована система, яка вміщує:

- технологію проектування і реалізацію програми професійно-педагогічної підготовки (освітньої програми);
- - технологію управління організаційно педагогічними процесами;
- - технологію виховання духовно-морального потенціалу людини;
- - технологію успішного навчання кожного;
- - технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу.

До акмеологічних технологій також відносять: моделюючі технології, технології життєвого проектування і саморозвитку, технологію кооперованого навчання, модульно-тьюторську технологію, технології самовиховання, життєвого успіху, проблемно-пошукову технологію, технологію продуктивного навчання, технологію родинного виховання, технології особистісного зростання, життєтворчості, супроводу морального і духовного саморозвитку особистості.

7.2. Діалог в акмеологічних технологіях

Акметехнології спрямовані на формування мотивації до самоствердження, пізнання себе, свого внутрішнього світу, усвідомлення себе частиною соціуму. Кінцевий результат використання акметехнологій – стійка здатність до самостійного вибору, самовдосконалення, самореалізації в мінливих соціокультурних умовах²⁴⁴.

²⁴³ За допомогою акметехнологій організовується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії. Сутність акмеологічних технологій О. А. Дубасенюк вбачає у їх спрямованості на постійний розвиток особистості фахівця, його професійного мислення в діяльності [Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.].

²⁴⁴ На наш погляд, **реалізація акметехнологій** неможлива без застосування інтерактивних технологій післядипломного навчання, які ґрунтуються на важливому принципі навчання – взаємодії – діалогу. Історія використання діалогу як метода пізнання спрямовує нас до «**сократичного методу**» (майєвтиці), який звертається до вивчення людини й можливостей її себе пізнання. Сократ «виставив на перший план духовного шукача людини», його постійне прагнення до всього нового. Він дав зразки такого відношення до людських думок, яке ніколи не залишало людини у спокої, завжди спонукало сперечатися, ставити під сумнів, «висаджувати» сталі уявлення» [Лосев А. Дерзание духа / А.Лосев. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с.]. Вибір Сократом жанру бесіди-діалогу, за твердженням О. Лосева, був наслідком «драматичного розуміння того процесу думки, в якому не могло бути й мови про раз і назавжди закінчену систему, а зусилля розуму були направлені на вічні пошуки, недовіру до очевидного, що поєднувалися з пристрасною закоханістю в жваве слово, в риторику». Для жанрової логіки «сократівського» діалогу питомий процес драматичного «полювання на ідеї». Для

У сучасному тлумаченні, діалог (грец. dialogos – бесіда) – розмова; в античній філософії – літературна форма, яка вживається для викладення проблем за допомогою діалектики, веде свій початок від софістів. За допомогою бесіди викладення філософських проблем робиться унаочненим та динамічним²⁴⁵. Найбільш широко висвітлює сутність діалогу концепція М. Бубера²⁴⁶. За його визначенням ключовими позиціями діалогу є наступні: 1) діалог будується на рівності індивідів, що вступають у взаємодію один з одним; 2) істинний діалог потребує: відкритості; взаємності, прийняття іншого; 3) діалог дозволяє зберегти оригінальність свого внутрішнього «Я» та «Я» іншого.

Діалогові технології – це система діяльності суб'єктів освітнього процесу, пов'язана зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на рівні «викладач – учень», «учень – учень», «учень – автор», «викладач – автор» у ході постановки й вирішення навчально-пізнавальних завдань²⁴⁷. Підготовка фахівців вимагає уміння вести діалог-розпитування, діалог-обмін думками, діалог-переконання, діалоги в соціальній, навчальній та інших мовленнєвих ситуаціях. На думку О. Киричука, механізми спілкування (сприйняття - пізнання - оцінювання - вплив) розглядаються як форми реалізації його основних функцій: *інформаційної; пізнавальної; мотиваційної; регулятивної*. Відтак,

«сократівського» «розпитування» важливо «договорити до кінця» (М. Бахтін), тобто до того моменту, коли думка перетинає межі її усвідомленості носієм і перетворюється для останнього на щось дивне та неприпустиме. Це звільняє від авторитарного способу думання і спонукає до розвитку навички «діалектичного» думання-самопізнання, «перебувати на самоті з собою... з собою уміти вести розмову». Оскільки «форма діалогу навзагал пов'язана з одним призначенням філософії – воскрешати ідеї в людях, що перебувають по той бік філософії» [Малахов В. Етика: Курс лекцій / В. Малахов. – К. : Либідь, 2000. – 384 с.]. Єдність думки й ставлення до неї є тією неподільною одиницею, яка перетворює висловлювання в «голос», «смысл», «слово».

²⁴⁵ Психологічні словники **діалог** тлумачать в цілому як обмін репліками (в широкому розумінні реплікою вважається й відповідь у вигляді дії, жесту, мовчання) двох і більше людей. Одне з останніх тлумачень знаходимо в «Новейшем философском словаре»: діалог – інформаційна й екзистенційна взаємодія між сторонами, що перебувають у комунікації, посередництвом якої відбувається розуміння [Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.]. «**Діалогічність**» розуміється як «здатність суб'єкта сприймати й враховувати правомірність, внутрішню обґрунтованість не лише власної думки, а й інших способів міркувань і висловлювань, що їх утілюють» [Малахов В. Етика: Курс лекцій / В. Малахов. – К. : Либідь, 2000. – С. 324]. Діалог стає дією, коли відкривається «людина в людині, як для інших, так і для себе самого (М. Бахтін).

²⁴⁶ Бубер М. Я и Ты / М. Бубер; [пер. с немец.; послесловие П. С. Гуревича]. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.

²⁴⁷ Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С. О. – НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – С. 175.

інтерактивні технології педагогічного навчання спрямовуються на реалізацію окремих функцій педагогічного спілкування — діалогу.

1. *Діалог як інформаційний метод навчання* – це спосіб діалогічної взаємодії учасників навчання з метою обміну матеріальними або духовними цінностями, створення особистісно-гармонійного професійного іміджу та «Я-концепції», складання плану самовдосконалення: вивчення передового досвіду колег, проведення відкритих уроків, самоаналіз уроків, обговорення відвіданих уроків, участь у конкурсах тощо²⁴⁸.

2. *Діалог як пізнавальний метод навчання* – це способи пізнавальної взаємодії (діалогу) учасників з метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних умінь і навичок²⁴⁹.

²⁴⁸ З метою визначення цінностей застосовують наступні інтерактивні вправи: «Творче портфоліо», «Карусель», «Професіонал - це...» та ін. Наприклад, для вправи «Лідер - це...» кожен учасник складає список якостей людини, важливих для лідера. Після цього проводиться дискусія, метою якої є узагальнений список якостей. Кожен член групи висловлює свою думку з аргументами та прикладами. Завдання до методу «10 - Я»: Відповідно до основних образів «Я» виконайте наступні завдання:

Образ-Я	Показники	Завдання
1. «Я» особистість	знання, уміння, навички, розумові здібності, працелюбство, активність, доброта, доброзичливість, чесність, правдивість, відповідальність, самостійність, цілеспрямованість, комунікативність, творчі здібності, оптимізм.	Оцініть за п'ятибальною шкалою свої якості, наведені в схемі; - якими трьома із тих якостей, які наведені в схемі «Я-особистість», ви наділили б: а) себе; б) свого друга; в) батьків; г) викладачів? Чому?
2. «Я» фізичне		
3. «Я» багатогранне		
4.		

²⁴⁹ Для цього у роботі застосовується «динамічне навчання» (воркшоп): «круглий стіл», «мозковий штурм», метод ліквідації проблемних ситуацій, «кризисний менеджмент», командна ділова гра тощо, деталізація яких наведена у Розділі 3 цього посібника. Тут звернемо увагу на деяких особливостях з точки зору акметехнологій. **«Круглий стіл»** - це ділове обговорення тієї чи іншої проблеми на принципах демократичності й рівноправності всіх учасників, тому така форма дискусії і називається «круглий стіл». Під час проведення «круглого столу» встановлюється: чітко визначених позицій у проблемі, що обговорюється, немає; позиції всіх учасників рівні: ніхто не має права бути вищим за інших. Мета «круглого столу» - визначитися в ідеях і думках щодо певної проблеми чи питання. Отже, під час «круглого столу» пропонується проблема, порядок денний і регламент. Наприклад, для обговорення пропонується така тема: «Формування мотивації навчання дорослої людини». Кожен учасник може висловитися щодо цієї проблеми. Головним результатом є усвідомлення важливості вирішення окреслених проблем і стимулювання їх вирішення. **Ділова гра** – форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності,

3. *Діалог як мотиваційний метод навчання* – це способи діалогічної взаємодії учасників навчального процесу, за допомогою яких кожен визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, викладача, самого себе²⁵⁰.

моделювання систем відносин, які характерні для даного виду професійної практики [Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С. О. – НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – С. 187]. Залежно від того, який тип людської практики відтворюється в грі і які цілі мають на меті учасники, розрізняють ділові ігри: навчальні, дослідницькі, управлінські, атестаційні. За допомогою **командної ділової гри** вирішуються нестандартні задачі, відбувається розвиток творчих здібностей. Гра складається з наступних етапів: підготовка до гри, яка включає в себе складання плану-сценарію з обраної проблеми, матеріальне забезпечення, розподіл обов'язків і ролей; проведення гри, розв'язання завдань, захист точки зору, дискусія; узагальнення результатів гри відбувається у вигляді аналізу, рефлексії. Оцінювання, надання рекомендацій. Командна ділова гра може набувати форми групового захисту проєктів. Група учасників ділиться на дві підгрупи. Одна висуває проєкт й обґрунтовує його – інша шукає слабкі місця у проєкті й критикує їх. Отже, ділова гра — це, по суті, перша практична апробація ідеї, яка має форму проєкту. Критика повинна бути не деструктивною, а конструктивною і не переходити на особистості. Під час ділової гри ведеться протокол, виставляються бали за вдалі пропозиції та зауваження. Після обговорення проєкту групи міняються місцями: та, що висувала проєкт, стає колективним критиком, інша — захищає свій проєкт. Тему проєкту пропонує сама група. Це, наприклад, може бути проєкт «Дорослість – зрілість», «Якість життя», «Коли дорослі навчаються ефективно», «Конкуренція чи співпраця?» тощо. Як свідчить педагогічний досвід, командна ділова гра — найбільш активна форма засвоєння певних цінностей і найповніше сприяє формуванню свідомості.

²⁵⁰ Для реалізації цього контексту доцільно використовувати **інтерактивні вправи**, зокрема: «Ділянка землі», «Мої сподівання», «Самооцінка», «Груповий пиріг», «Минуле – сьогодні – майбутнє», «Книга життя», «Інтерв'ю» та ін., опис яких наведено вище. Зупинімося на одній із вправ, можливості якої вже описано в розділі 3.2. Вправа **«Колесо життя»**. Існує багато визначень поняття здоров'я. Зокрема, Білл Райн, професор школи соціальної роботи Мак Гілл університету (Канада), пропонує концепцію поняття «здоров'я», в основу якої покладено світогляд перших поселенців Канади, які сприймали життя, як колесо [Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс] / І. О. Ніколаєску. – Режим доступу: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/160/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8.pdf>]. Відповідно до цього світогляду, усе в житті має бути в гармонії, тобто кожна сфера життя має бути розвинута достатньою мірою. Намалюйте на аркуші велике коло, позначте центр. Намалюйте 8 спиць від центру і позначте кожен так: духовна, інтелектуальна, емоційна, фізична, соціальна, професійна, екологічна, психологічна сфери життя. Кінець і початок спиць позначте так, щоб біля центру зібралися назви з негативним забарвленням «-», а біля кола - назви з позитивним забарвленням «+». Знайдіть і позначте крапкою на кожній спиці місце, яке найбільше відповідає вашому стану. З'єднайте крапки суцільною лінією. Чи утворилося коло? Чи далеко ви заїдете на вашому «колесі життя»? Які сфери вашої життєдіяльності слід удосконалити? Яким чином ви це можете зробити? Висновок із вправи «Колесо життя»: кожна зі спиць утримує наше «Колесо життя» у рівновазі. Варто розвивати наші спиці рівномірно для того, щоб прожити життя гармонійно.

4. *Діалог як регулятивний метод навчання* – це спосіб, завдяки якому встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчання²⁵¹.

7.3. Використання метафори як засобу акметехнологій

Метафора – це не просто механічний перенос, але й деякий сумісний рух назустріч, завдяки чому деякі елементи об'єднуються, щоб створити вже зовсім нове цілісне утворення²⁵². Метафора має здатність перекроювати реальність так, щоб зберегти її елементи, але ж надає їм новий сенс.

Наприклад, пізнання сенсу буття використовується метафора «Саду». Використання ідеї саду не випадкове, а сягає ще уявлень античності про образ пізнання як подорожі й мандрів. Образ пізнання в античності, як блукання по саду, пов'язаний з рухомістю мислі у філософських діалогах та водночас має символічний смисл залучення до мудрості садового мистецтва приборкання природних стихій²⁵³. Тож сад уявлявся як модель Космосу²⁵⁴.

Треба звернути увагу на організацію особливого акмеологічного середовища, у якому розвиток професіоналізму педагога є цінністю, традицією, вимогою, реальністю та ідеалом. Для такого середовища характерним є міжособистісне співробітництво, під час якого відтворюються сутнісні сили педагога як суб'єкта професійної діяльності.

7.4. «Кейс-стаді» – інноваційна акметехнологія

Найперспективнішою інноваційною акметехнологією вважається метод «кейс-стаді» (Case study) – метод аналізу ситуацій; групове або індивідуальне навчання з використанням конкретної ситуації, взятої з реального життя, завдяки розв'язання якої слухачі набувають знань, а також формуються навички роботи в команді²⁵⁵.

²⁵¹ До цих ідей можна віднести такі: «Малюнки з продовженням», «Подарунок групі», «П'ятивірш - правила», «Збираємо валізу» та ін.

²⁵² Про це образно й красиво написав **Ортега-и-Гассет**: «У зіткненні предметів зламається їх твердий остов, і внутрішня матерія в розплавленому стані нагадує плазму, яка готова прийняти нову форму і структуру» [Ортега-и-Гассет Х. Ессе на эстетические темы в форме предисловия, глава «Метафора» [Електроний ресурс] | Х. Ортега-и-Гассет. – Режим доступу: http://www.lib.ru/FILOSOF/ORTEGA_ortega_04.txt.].

²⁵³ Крымский С. Философия как путь человечности и надежды / С. Крымский. – Київ : Курс. 2000. – С. 221.

²⁵⁴ **Ідея «Саду»** зустрічається в різних культурах. Сад – заплутаний лабіринт стежинок, але разом з тим припускає деяку зв'язаність і структурованість. Той, хто знайде в ньому дорогу, досягне Чертогів Бога. Мандри ж мають конкретну позитивну мету – злиття з божеством. Метафора «Сад» наповнена власне людським змістом, тим особливим сенсом і відчуттям, які пов'язані з моральними чеснотами.

²⁵⁵ **Суть методу** полягає в тому, що учасникам пропонують осмислити ситуацію, опис якої водночас не тільки відображає практичну професійну проблему, а й актуалізує комплекс знань, які необхідно засвоїти при розв'язанні цієї проблеми. Причому сама проблема не має однозначних вирішень [Скрипник М.І. Інтерактивні технології в

Робота з кейсами передбачає: знайомство з проблемою, розбір конкретної ситуації з певного сценарію, який включає самостійну роботу (учасники, умови, мотиви); вирішення проблеми, «мозковий штурм» в мережах малої групи (проведення переговорів, прийняття та обговорення рішень); презентація, публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення.

Кейс повинен задовольняти наступним *вимогам*: відповідати чітко поставленої мети створення; мати відповідний рівень труднощі; ілюструвати кілька аспектів економічного життя; бути актуальним; ілюструвати типові ситуації; розвивати аналітичне мислення; провокувати дискусію; мати декілька рішень.

Таким чином, застосування викладачем кейс-методу з одного боку стимулює індивідуальну активність слухачів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує пасивність і невпевненість у собі, забезпечує високу ефективність навчання, формує певні особистісні якості і компетенції, а з другого дає можливість викладачеві самовдосконалюватись, розвивати гнучкість мислення, оновлювати власний творчий потенціал.

Застосування в післядипломній освіті акмеологічного підходу передбачає також *підвищення загальноосвітнього й культурного рівнів*: відвідування кінотеатрів, театрів, музеїв, виставок, читання літератури, преси; знайомство й спілкування з цікавими людьми, творчими особистостями, колегами-однодумцями; наявність хобі тощо. Для будь-якого нового циклу культурного розвитку необхідно обґрунтування зв'язку часів, спадковості в культурі. Для живого виховання на корінних культурних традиціях часто використовується ідея музею²⁵⁶, яка спрямовує до Діалогу, «злиття горизонтів» (Г. Гадамер) двох культур. У складних соціально-економічних умовах погляди завжди звернені до духовної еліти. Характерно це й для України. Знищення інтелектуальної еліти нації – ефективний метод, щоб приректи народ на повільне, але вірне духовне зубожіння. Кольоровість і багатство спогадів, духовні пріоритети розвитку – великий пласт української культури, і чимала заслуга в цьому діячів національної ідеї. В сучасних умовах не можна розглядати національну еліту, інтелектуальний потенціал нації, не враховуючи ключового питання – формування самої української нації, особливо ролі її духовних ознак. У філософії освіти ХХІ ст. йдеться про створення в країні системи безперервної освіти, перетворення самоосвіти

післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. Скрипник М. І. Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ. Цілі, на які спрямовано використання кейс-метод, залежить від типу конкретної ситуації, а саме виділяють: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс та ін.

²⁵⁶ Гнедовский М. Коммуникационный подход в музееведении: теоретические и прикладные аспекты / М. Гнедовский. – М. : Новая школа, 1994. – С. 207.

в повсякденну справу кожної людини²⁵⁷. Безперечно, тут не обійтись без формування духовної основи людини. І головне – не зміст чи текст, а продукування (створення) комунікативно-діяльнісної ситуації (події) для подальшого розвитку процесів розуміння через подієвість (О. Єременко). Отже, музей як підсистема музейництва є такою формою комунікації, що задовольняє потреби суспільного розвитку, формуючи відповідний тип культури та особистості²⁵⁸.

Практичні завдання

1. Зробіть аналіз найбільш типових помилок при виборі професії вчителя та поясніть, як можна запобігти цим помилкам²⁵⁹.
2. Однією з акмеологічних технологій навчання є дискусія²⁶⁰. Пропонуємо проаналізувати подані вислови²⁶¹ й підготувати дискусію для конкретної категорії педагогічних працівників.

²⁵⁷ Омельченко Ю. Духовність в контексті музейництва: історія, теорія та практика / Ю. Омельченко // Україна на порозі третього тисячоліття: духовність як основа консолідації суспільства, Т. 15, – К. : Науково-дослідний інститут «Проблеми людини», 1999. – С. 422.

²⁵⁸ Гнедовский М. Коммуникационный подход в музееведении: теоретические и прикладные аспекты / М. Гнедовский. – М. : Новая школа, 1994. – С. 207.

²⁵⁹ **Вибір професії** – важливий етап в життєвому та професійному становленні людини. Саме професія дає можливість людині реалізувати себе як особистість. В реальному житті не кожному вдається зробити найкращий професійний вибір. У психологічній науці накоплений досвід, що дозволяє оцінити ускладнення, які виникають у процесі свідомого вибору професії. Суть його в тому, що вибір професії розглядається як багатоетапний процес вироблення та прийняття рішення. На кожному етапі можна виявити найбільш типові помилки та ситуації, що утруднюють наступну професійну адаптацію. **Етапи вибору:** найбільш типові помилки та проблеми; постановка проблеми вибору професії; невірне усвідомлення суті проблеми, підміна проблеми професійного самовизначення проблемою визначення в соціальному плані, вибору престижної професії без врахування особистісних якостей; визначення джерел інформації та кола компетентних осіб для прийняття рішення про вибір професії; неправильне розуміння власної ролі при виборі професії, низький рівень самостійності, активності. **Збір необхідної інформації:** наявність негативної установки по відношенню до офіційних каналів інформації; розходження в оцінці суб'єктивної та об'єктивної значущості інформації про професії; відсутність достатньої орієнтації в колі існуючих професій; узагальнене уявлення про ситуації вибору професії; фрагментарне розуміння ситуації, що склалася, низький рівень критичності; пошук та оцінка варіантів професійного самовизначення; наявність неадекватної самооцінки; переоцінка фактору престижності професії; відсутність уявлення про параметри оптимального вибору; неоптимальний стиль пошуку рішень; недооцінка зусиль по досягненню мети; прийняття рішення про вибір конкретної професії; переоцінка чи недооцінка ступеня ризику та його «ціни», можливої невдачі або відстрочки в досягненні цілі.

²⁶⁰ **Дискусія (від латинського «discussion»)** – розгляд дослідження: 1) спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу ухвалення рішення в групі; 2) метод навчання, що підвищує інтенсивність й ефективність процесу сприйняття за рахунок активного включення тих, яких навчають, у колективний; 3) пошук істини шляхом зіставлення різних точок зору. Детальний аналіз однієї дискусії як ворshopу подано в Розділі 3 (п. 1.7).

Рекомендована література

1. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер; [пер. с немец.; послесловие П. С. Гуревича]. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
2. Вовканич С. Национальная элита и интеллектуальный потенциал нации. Эпистемологический аспект / С. Вовканич // Философская и социологическая мысль, 1996, № 7-8. – С. 3 – 15.
3. Гегель Г. Работы разных лет: В 2 т. / Сост., общ. ред. А.В. Гулыги. – М. : Мысль, 1970.
4. Гнедовский М. Коммуникационный подход в музееведении: теоретические и прикладные аспекты / М. Гнедовский. – М. : Новая школа, 1994. – С. 207.
5. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
6. Ковальчук Н.. Символічний лад українського бароко / Н. Ковальчук // Національний університет «Києво-Могилянська академія»: Наукові записки. – К.: Видав-ничий дім «КМ Академія», 2001. – Том 19: Теорія та історія культури. – С. 27-30.
7. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
8. Крымский С. Философия как путь человечности и надежды / С. Крымский. – Київ : Курс. 2000. – 308 с.
9. Лосев А. Дерзание духа / А.Лосев. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с.
10. Малахов В. Етика: Курс лекцій / В. Малахов. – К. : Либідь, 2000. – 384 с.

²⁶¹ **Вислови.** Платон: «Неосвічена людина страшніша любого звіра; істинно освічена людина наближається до Бога». Проілюструйте, де і як освіта виступає як «зло» і як «порятунок» (на прикладах історії людства). Вкажіть, за якими критеріями Ви визначаєте «освіченість людини». **Марк Аврелій:** «Мрійте про велике; лише великі мрії спроможні зачепити людські душі». Мріяти про велике – це відправний пункт для досягнення вашої мети, життєвого успіху. **Томас Карлейль:** «Людина з ясною метою буде рухатись навіть по найскладнішій дорозі. Людина без будь-якої мети не рухається і найбільш гладкій дорозі». Складіть список всього, що б ви зробили і поспробували зробити, якби вам був повністю гарантований успіх. Потім прийміть рішення щодо однієї конкретної дії і терміново виконайте її. Виробляйте ясне відчуття мети. **Уільям Хенлі:** «Я – капітан своєї душі, і я – хазяїн своєї долі». Завжди думайте на папері. Сідайте і починайте виписувати свої цілі, а також створювати план їх досягнення. Вважайте, що працюєте лише на себе. **В. Шекспір:** «Вигаданий страх завжди сильніше, ніж істинний лякає». **Л. Фейєрбах:** «Відчуттям опановує не звук як такий, а тільки звук повний змісту, сенсу й відчуття». **І. Шиллер:** «Я кращий, ніж моя репутація». Як можна перевірити справедливість цього твердження? **П. Флоренський:** «Філософське збагнення реальності не можна розділяти на істотне зерно і шкаралупу зовнішнього прояву, бо всі елементи пізнавального досвіду рівноправні й кожен з них несе на собі світло, витікаюче з джерела життя». **М. Бахтін:** «Діалог стає дією, коли відкривається людина в людині, як для інших, так і для себе самого». **Ф. Достоевський:** «Жити – значить зробити художній твір із самого себе».

11. Михайлова Э. А. Кейс и кейс-метод / А. Э. Михайлова. – М. : Центр Марк. исслед. и менеджд., 1999. – 178 с.
12. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс] / І. О. Ніколаєску. – Режим доступу: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/160/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8.pdf>
13. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
14. Омельченко Ю. Духовність в контексті музейництва: історія, теорія та практика / Ю. Омельченко // Україна на порозі третього тисячоліття: духовність як основа консолідації суспільства, Т. 15, – К. : Науково-дослідний інститут «Проблеми людини», 1999. – С. 422-435.
15. Ортега-и-Гассет Х. Эссе на эстетические темы в форме предисловия, глава «Метафора» [Електронний ресурс] | Х. Ортега-и-Гассет. – Режим доступу: http://www.lib.ru/FILOSOF/ORTEGA_ortega_04.txt).
16. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С. О. – НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
17. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / [под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю. П. Сурмина]. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
18. Скрипник М.І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 232 с. Скрипник М. І. Режим доступу: www.academia.edu/.../ІНТЕРАКТИВНІ_ТЕХНОЛОГІЇ_НАВЧАННЯ.
19. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

Предметний покажчик

Акмеологічні технології в освіті дорослих
Аргумент
Взаємодія у професійних мережах
Види коучингу
Види мереж
Воркшоп
Вправи для мозкового штурму
Гуманістична психологія
Дебати
Дезагрегація
Декомпозиція
Дерево рішень
Дерево цілей
Динамічне навчання
Діалог
Ділова гра
Дорослий
Екологічна освіта
Елементи інтерактивних технологій в активних методах навчання дорослих
Методи андрагогів ноттінгемської групи
Етапи реалізації технології педагогічного коучингу
Здоров'язберезувальне середовище
Імітаційно-ігровий підхід
Інтелектуальні змагання
Інтерактивна вправа
Інтерактивний прийом навчання (інтерактивна техніка)
Інтерактивні методики науково-методичного супроводу
Інтерактивні технології у навчанні дорослого
Історія технопарків
Історія тренінгів
Категорія «дорослість»
Класифікація технопарків
Колективний пошук оригінальних ідей
Команда
Командна робота
Концепція інтерактивних технологій післядипломного навчання
Майстер-клас
Майстерний професійний досвід
Метафора як засіб акметехнологій
Метод проектів
Методи навчання дорослих, за І. Колесниковою

Методи навчання дорослих, за Л. Лесохіною, Т. Шадріною
Методи навчання дорослих, за М. Громковою
Методи навчання дорослих, за С. Вершовським
Методи, технології, моделі педагогічного коучингу
Методика проведення тренінгу
Методичний продукт
Мозковий штурм
Мотивація до навчання дорослих
Опорний конспект
Організація Коучинг Школи
Організація освітнього процесу
Організація, яка навчається
Освітній процес у проектах професійного розвитку
Педагогічний коучинг
Пізнавальна діяльність педагога
План проведення воркшопу
Повнота редукції
Правила мозкового штурму
Праксеологічна продуктивність науково-методичних працівників
Приклади екологічних ігор (за методикою американського волонтера Катрін Хаас)
Приклади інтерактивних технологій у післядипломному навчанні
Приклади тренінгів
Проекти професійного розвитку
Проекти професійного розвитку в післядипломній педагогічній освіті
Проектування віртуального освітнього простору
Професійно-педагогічний досвід
Рекурсія
Самокерованість навчання дорослого
Семінар-тренінг
Символічний інтеракціонізм
Структура технопарку
Суперництво
Теорія «семи інтелектів»
Технології професійного розвитку педагогічних кадрів
Технологія мозкового штурму
Технологія науково-методичного супроводу (НМС)
Технопарк (Research Park)
Технопарк для освітян
Технопарки в Україні
Технологія
Типи наукової раціональності
Тренінг
Управління проектами професійного розвитку

Фасилітація активізації молоді
Функційні обов'язки і ролі коуча

Короткі відомості про авторів

Сорочан Тамара Михайлівна, завідувач кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України

Скрипник Марина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ

Ніколенко Лідія Тимофіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ

Катюк Ярослава Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ

Сидоренко Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Єрмоленко Андрій Борисович, кандидат політичних наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ

Ілляхова Марина Володимирівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ

Кравчинська Тетяна Сергіївна, старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ

Горяна Лариса Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ

Наумова Вікторія Юріївна, старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ

Левченко Вікторія Володимирівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПНУ

Навчально-методичне видання

*Сорочан Тамара Михайлівна
Скрипник Марина Іванівна
Ніколенко Лідія Тимофіївна
Катюк Ярослава Леонідівна
Сидоренко Вікторія Вікторівна
Єрмоленко Андрій Борисович
Ілляхова Марина Володимирівна
Кравчинська Тетяна Сергіївна
Горяна Лариса Григорівна
Наумова Вікторія Юріївна
Левченко Вікторія Володимирівна*

ТЕХНОЛОГІЇ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ:
МЕТОДИЧНИЙ ПОРАДНИК

Навчально-методичний посібник

Авторська редакція